Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270536
Centre d'intérêt : 770

Colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire (1990 : Université Laval)

L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement? : [actes / du Colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire tenu les 14 et 15 mai 1990 à l'Université Laval sous les auspices de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences] / sous la direction d'Yves Lenoir et de Mario Laforest. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1991.

191 p. : ill. ; 25 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Code : 9192-0136; 16-0097. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-920859-51-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Lenoir, Yves, éd. * Laforest, Mario, éd. * Association canadienne-française pour l'avancement des sciences * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Sciences humaines * Didactique * Historique * Programme d'études * Epistémologie * Habileté d'apprentissage * Recherche * Méthode d'enseignement * Matériel didactique * Manuel scolaire * Formation des enseignants * Coopération * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Université Laval

Identificateur(s) de sujet : Cartographie

Ce colloque a cherché à asseoir à une même table des intervenants issus du ministère de l'Education, des universités et du milieu scolaire en vue de poursuivre une réflexion commune sur la pratique éducative en sciences humaines au primaire. On s'est interrogé sur l'état de développement de la didactique de ce champ d'études. On a discuté, entre autres, de l'historique de cet enseignement, de la didactique, de l'épistémologie, du programme d'études, du matériel didactique, de la formation des enseignants, de la recherche ainsi que de la collaboration des différents intervenants dans le domaine. Une table ronde a réuni ces derniers et a cherché à dégager des mécanismes de coopération. Une synthèse des interventions, une synthèse du colloque de même que le programme du colloque complètent la présentation des actes.

Type de document :

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?

Sous la direction
d'YVES LENOIR
et de MARIO LAFOREST

Actes du colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire tenu les 14 et 15 mai 1980 à l'Université Laval sous les auspices de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?

Sous la direction
d'YVES LENOIR et de MARIO LAFOREST

Actes du colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire
tenu les 14 et 15 mai 1990 à l'Université Laval sous les auspices
de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?

Sous la direction
d'YVES LENOIR et de MARIO LAFOREST

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Révision linguistique : Marthe Lafontaine et Gérard-Raymond Roy
Présentation : Louise-Diana Therrien

ISBN : 2-920859-51-X

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays.

Comité organisateur

- Dollard Beaudoin, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
- Michel Coron, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Mario Laforest, coresponsable du colloque, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal
- Yves Lenoir, responsable du colloque, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Organismes subventionnaires

La production technique de la publication des Actes de ce colloque a été rendue possible grâce à la participation :

- du Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal;
- du Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval;
- du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal;
- de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke;
- de la Direction générale des programmes au ministère de l'Éducation du Québec;
- du Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke.

Le comité organisateur remercie ces organismes de leur aide. Il remercie également l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences pour le support constant qu'elle a fourni lors de la préparation du colloque.

Liste des auteurs

Michel Allard,
professeur,
Université du Québec à Montréal

Suzanne Aubé,
conseillère pédagogique,
Commission scolaire des Chênes

Dollard Beaudoin,
professeur,
Université Laval

Marcel Chabot,
Direction des ressources didactiques,
Ministère de l'Éducation

Michel Coron,
professeur,
Université de Montréal

Bruno Deshaies,
ex-responsable du programme,
Ministère de l'Éducation

France Gadoury,
conseillère pédagogique,
Commission des écoles
catholiques de Montréal

Jacqueline Gervais,
conseillère pédagogique,
Commission des écoles
catholiques de Montréal

Mario Laforest,
professeur,
Université du Québec à
Montréal

André La Terreur,
conseiller pédagogique,
Commission scolaire Jacques-
Cartier

Micheline Lavallée,
Directrice de la Direction
générale des programmes,
Ministère de l'Éducation

Christian Laville,
professeur,
Université Laval

Yves Lenoir,
professeur,
Université de Sherbrooke

Robert Martineau,
conseiller pédagogique,
Commission des écoles
catholiques de Montréal

Denise Soulières,
conseillère pédagogique,
Commission scolaire de
St-Eustache

Marcelle Tremblay-Desrochers,
professeure,
Université Laval

Table des matières

Ouverture du colloque 11
Yves Lenoir

Souvenirs d'une fin d'époque. Les sciences humaines au primaire : 1970-1980 17
Bruno Deshaies

La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990 31
Robert Martineau et Denise Soulières

Les fondements du programme d'études : une analyse 45
Mario Laforest

L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment! 55
Christian Laville

Carte cognitive et représentation cartographique 67
Michel Coron

Deux lectures des champs d'exploration dans le programme des sciences humaines : laquelle privilégier? 83
Yves Lenoir

Des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines au primaire : quelques portraits marquants 105
Jacqueline Gervais

La problématique du développement des habiletés intellectuelle dans l'enseignement des sciences humaines au primaire 111
Marcelle Tremblay-Desrochers

La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines 121
Michel Allard

Le matériel didactique régional produit par le milieu, destiné à l'étude des sciences humaines en quatrième année du primaire 127
André La Terreur

André La Terreur
Le manuel scolaire : panacée ou entrave? 137
Marcel Chabot

La préparation des étudiants lors de leur entrée au baccalauréat en enseignement au primaire : un état de la situation à l'Université Laval 147
Dollard Beaudoin

Table ronde — Le milieu, le ministère de l'Éducation et l'université, trois solitudes?

- Le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'université : trois solitudes devant le programme de sciences humaines ou la venue d'un nouveau-né devant des parents improvisés ou absents 153
  Suzanne Aubé

- Le milieu, le ministère de l'Éducation et l'université : trois solitudes? 157
  Michel Coron

- Une histoire, une géographie ou une économie de solitude? 161
  Micheline Lavallée

- Pour une collaboration tripartite dans une perspective de recherche action 165
  Yves Lenoir

- Synthèse des interventions 177
  Mario Laforest

Synthèse du colloque 181
Mario Laforest et Yves Lenoir

Annexe - Programme du colloque 190

Avant-propos

« Sur le plan macroscopique, un système éducatif global se compose des trois ensembles suivants : ministère de l'Éducation, universités et milieux scolaires. Consacrées toutes trois à l'épanouissement de l'être humain par le biais d'une éducation de qualité, ces trois entités sont dans les faits interreliées aux niveaux administratif et académique. »[1]

Depuis un peu plus de vingt ans, nous avons oeuvré l'un et l'autre à divers titres au sein des trois sphères que sont le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'université. Nous avons été à même de constater que *« les relations entre les composantes ministère, universités et milieux scolaires s'effectuent une à une dans la très grande majorité des cas, oubliant l'autre entité constituante du système. Il en résulte un état de confusion entre trois composantes qui devraient pourtant former un tout voué à une mission globale commune. »*[2]

Il était donc tout naturel, pour nous, de chercher à asseoir à une même table des intervenants issus de ces trois entités, en vue de poursuivre une réflexion commune sur la pratique éducative en sciences humaines au primaire.

L'avènement d'un nouveau programme de sciences humaines en 1981, la publication de plusieurs documents, articles, manuels et ouvrages dans le domaine, l'application obligatoire de ce programme à partir de 1988, tous ces événements pouvaient laisser croire à un développement de la didactique de ce champ d'étude. S'agit-il en fait d'un développement, d'un sous-développement ou bien encore d'un développement du sous-développement? Cette interrogation était suffisamment provocatrice pour assurer une importante participation à ce colloque.

Il appartient au lecteur et à la lectrice de tirer, à la lecture du contenu des communications, ses propres conclusions quant à l'état actuel de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de la collaboration entre le Ministère, l'Université et le milieu scolaire.

Yves Lenoir et Mario Laforest

---

1 LEGENDRE, R., *Une éducation ... à éduquer!*, 2e éd., Ottawa, Ville-Marie, 1981, p. 273.

2 Ibid., p. 274.

OUVERTURE DU COLLOQUE

YVES LENOIR
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Chers collègues, mesdames et messieurs,

Permettez-moi de vous souhaiter la bienvenue à ce colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire. Ce fut chose aisée de l'organiser, grâce à la collaboration diligente et efficace de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences et de son personnel, et aussi grâce à celle de tous les intervenants et intervenantes qui vont présenter une communication d'une qualité qui ne peut que contribuer à faire de ces deux prochains jours un moment de réflexion et d'échange privilégié. Je tiens à les remercier vivement d'avoir accepter avec autant d'empressement et de gentillesse l'invitation à exposer des éléments de leurs recherches et de leurs conceptions sur l'enseignement des sciences humaines au primaire. Je désire tout spécialement souligner l'implication constante et soutenue des trois autres membres du comité d'organisation que je vous présente à l'instant :

- monsieur Dollard Beaudoin de l'Université Laval qui nous sert d'hôte;
- monsieur Michel Coron de l'Université de Montréal;
- monsieur Mario Laforest de l'Université du Québec à Montréal qui, en tant que coresponsable, jouera aujourd'hui et demain le rôle de président de séances.

Il m'apparaît important, pour le bénéfice de toutes les participantes et de tous les participants à ce colloque, de bien le situer, c'est-à-dire d'en rappeler l'origine et d'en préciser les objectifs.

L'élément déclencheur de la rencontre de ces deux jours est issu du deuxième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, lequel, tenu à Sherbrooke en novembre dernier, portait sur les contenus et les impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Cet événement a permis de faire état du besoin, explicitement formulé par les didacticiens en sciences humaines au primaire présents et par des représentants du milieu scolaire, de se réunir de manière à mettre en commun les travaux en cours et d'identifier tant des projets de recherche que des collaborations

éventuelles. Ce congrès a également permis de constater que, depuis quelques années, le dialogue entre le ministère de l'Éducation et les didacticiens en sciences humaines ne bénéficiait plus de structures facilitantes. Cette situation risque fort, si elle se poursuit, de conduire à une rupture entre la recherche, la formation des maîtres, la planification des programmes et les pratiques éducatives en milieu scolaire.

Il est peut-être fort utile de se rappeler ici, comme le faisait Micheline Dumont dans un récent article de la revue *Traces*[1], que si l'on veut bien exclure les rencontres générales de mai du ministère de l'Éducation à la fin des années 1970, la dernière rencontre en sciences humaines, initiée par le ministère de l'Éducation du Québec et rassemblant des didacticiens en sciences humaines, des responsables du dossier dans le milieu scolaire et les représentants concernés du ministère de l'Éducation, dont votre serviteur qui était alors agent de développement pédagogique, date du printemps 1977 et d'un colloque malheureusement sans aucune suite intitulé «Sciences de l'homme et conscience de l'homme au Québec». Une rencontre préalable, à l'hiver 1974, avait permis à tous les didacticiens des universités québécoises d'échanger des idées entre eux et avec le Ministère. Depuis lors, ...

Il n'est nullement dans mon intention de chercher à expliquer ces treize années d'absence de rencontre formelle des différents milieux concernés à divers titres par l'enseignement des sciences humaines. Il m'importe ici de simplement constater l'existence institutionalisée de trois solitudes. Ce constat n'entend d'aucune façon occulter ou minimiser les innombrables échanges fructueux, informels comme formels, qui s'établissent continuellement entre des membres de ces trois instances, que ce soit, à titre illustratif, par l'intermédiaire de comités de travail mis sur pied par le ministère de l'Éducation, par les congrès annuels des associations professionnelles aux niveaux primaire, secondaire et universitaire, ou par l'implication quantitativement importante et régulière des universitaires dans le milieu scolaire, lesquels interviennent alors à titre personnel à la demande des commissions scolaires. Mais d'un forum où les trois partenaires pourraient périodiquement discuter librement de questions qui les touchent directement et les approfondir, duquel pourraient émerger différents projets, une telle initiative est toujours attendue.

À la suite de ce bref éclairage, il est facile de préciser les objectifs de ce colloque auquel nous avons donné comme sous-titre «Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?», sans aucune malice bien entendu et sans référence

1 DUMONT, M., «De l'école normale à l'université», *Traces*, oct. 1987, 25, 5, p. 14-17.

évidemment à différents travaux de sociologie et d'économie sur le tiers-monde... Qu'en est-il de l'enseignement des sciences humaines au primaire, de sa place dans la formation des écoliers, de la conception de ce champ d'étude qui est véhiculée par le programme, de la formation initiale des enseignantes et des enseignants dans le domaine? Voici quelques-unes des questions sous-tendues par cette désignation!

De façon toute générale, le colloque a pour objet de dresser un portrait, certes partiel, de la situation actuelle de l'enseignement des sciences humaines au primaire, tant du point de vue des pratiques qui ont cours que du point de vue de l'implication du ministère de l'Éducation et des universitaires dans le domaine. L'intention poursuivie est également de renouer avec ces tentatives passées d'un dialogue entre les trois niveaux institutionnels concernés et de se questionner sur les modalités les plus appropriées pour assurer la résurgence et le maintien d'un tel dialogue.

Plus précisément, ce colloque poursuit quatre objectifs principaux :

1° favoriser des échanges entre universitaires et responsables du dossier de sciences humaines au ministère de l'Éducation et dans le milieu scolaire;

2° partager des éléments de réflexion critique sur les pratiques éducatives en sciences humaines au primaire;

3° [illegible]tier des idées de projets de collaboration Université, ministère de l'Éducation du Québec, Milieu;

4° favoriser des échanges entre professeurs-chercheurs et entre praticiens-chercheurs en didactique des sciences humaines.

Dans cet esprit, nous avons donc voulu organiser un colloque où des intervenantes et des intervenants, invités à titre personnel, compte tenu de leur implication connue dans le développement de la didactique des sciences humaines au primaire dans le système scolaire québécois, pourraient susciter une réflexion sur la place de l'enseignement des sciences humaines sur le plan de l'organisation curriculaire et sur celui de la conceptualisation didactique, tout en favorisant des échanges entre décideurs au niveau de la recherche. Cette initiative pourrait être à même de susciter, du moins l'espérons-nous, la mise en place d'infrastructures facilitant la recherche permanente dans le domaine. La présentation des préoccupations et des pratiques dans

chacune de ces trois sphères que constituent le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'université, et qui doivent être étroitement interreliées, pourrait être le ferment de la mise en place de nouvelles bases de collaboration.

L'objet du présent colloque, il s'avère nécessaire d'insister sur ce point particulier croyons-nous, ne porte pas sur la présentation de pratiques pédagogiques, ainsi qu'en traitent à juste titre les congrès des associations professionnelles, mais il concerne bien davantage une réflexion critique sur ces pratiques, d'ordre psychologique, épistémologique ou didactique.

Nous n'avons pas mis de côté pour autant la dimension pratique, inséparable de son objectivation théorique. En effet, à côté de communications à caractère didactique, avec des incidences directes cependant sur l'intervention éducative, cette dimension pratique sera traitée par des intervenantes qui sont continuellement en contact, par leur fonction de soutien auprès des enseignantes et des enseignants en exercice, non avec un modèle pédagogique particulier, mais bien avec un ensemble de modèles pédagogiques. Tel est le cas du premier atelier de la deuxième journée.

Par ailleurs, l'éclairage apporté par divers organismes est largement pris en compte dans les communications présentées par différents invités. En fait, toute l'avant-midi de la première journée du colloque est consacrée à des interventions qu'il est permis d'associer à des travaux effectués au sein de différents organismes. Est-il nécessaire de rappeler que monsieur Deshaies a déjà été responsable des programmes de sciences humaines au ministère de l'Éducation, que monsieur Jobin en est l'actuel responsable et qu'à ce titre, ils ont été directement concernés, entre autres, par les travaux du Ministère et des associations professionnelles? De plus, soulignons que madame Soulières a été responsable de la revue *Place publique* et a été impliquée dans l'enquête menée par le réseau des conseillères et des conseillers pédagogiques en sciences humaines, que monsieur Robert Martineau est directeur de la revue *Traces*, organe officiel de la Société des professeurs d'histoire du Québec, et qu'il a lui aussi été mêlé à différentes enquêtes réalisées par cette association professionnelle.

Bien sûr, en deux jours, et dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, nous ne pouvons traiter de tout pour tous et par tous. Nous sommes tout à fait conscients de n'aborder que quelques aspects limités en relation avec l'enseignement des sciences humaines au primaire. De larges pans de préoccupations et des questions didactiques, scientifiques et péda-

gogiques ne sont même pas effleurés. Et c'est tant mieux : voilà du pain sur la planche pour le futur! L'objectif n'était pas d'ailleurs de faire oeuvre d'exhaustivité. Il s'agit en fait d'une première, il me semble, qu'un colloque donnant la parole à des gens du milieu scolaire, pris dans son sens large, se tienne sur deux journées, au sein d'un congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, et ne porte que sur l'enseignement des sciences humaines au primaire. En outre, les personnes qui feront des communications à ce colloque, largement publicisé et ouvert à toutes les intéressées et à tous les intéressés, ont été invitées à titre individuel et non pas en qualité de représentantes et de représentants d'organismes constitués. Si tel avait été le cas, il nous aurait fallu faire appel à tous les organismes, tant syndicaux et professionnels que patronaux, associatifs et parentaux. Le congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, qui est spécifiquement un congrès scientifique, possède une fonction précise que nous avons tenu à respecter.

Enfin, il m'apparaît nécessaire de distinguer entre les intervenantes et les intervenants qui présenteront une communication et les participantes et les participants qui seront à même de débattre des contenus soumis. Le fait de ne pas présenter de résultats de recherche dans le cadre de ce colloque ne signifie en r'on que telle ou telle personne ne fait pas de recherche ou que celle-ci n'a pas de valeur aux yeux des organisateurs. Cela ne signifie pas non plus qu'on ne peut participer aux discussions et alimenter le débat. Ce serait là mal interpréter et réduire la dynamique du type d'échanges que nous souhaitons mettre en place. [...]

Je dois malheureusement vous faire part de l'absence de monsieur Jean-Claude Dupuis, professeur à l'Université du Québec à Montréal, qui devait présenter une communication à la fin de l'avant-midi. Ce dernier a été victime d'un grave accident la semaine dernière. Je suis assuré que vous vous joignez à moi pour lui présenter tous nos voeux de prompt rétablissement.

Chers collègues, mesdames et messieurs, je vous souhaite le plus fructueux des colloques sur l'enseignement des sciences humaines au primaire.

SOUVENIRS D'UNE FIN D'ÉPOQUE
LES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE : 1970-1980

BRUNO DESHAIES
Ex-responsable du programme
Ministère de l'Éducation

INTRODUCTION

Cet exposé n'aura pas la rigueur d'une recherche scientifique sur les commencements du renouveau en sciences humaines au Québec. Le travail serait beaucoup trop considérable, car si l'on voulait tenir compte, non seulement du texte des programmes, mais de la philosophie des programmes, des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, de la compréhension des disciplines en cause, de la conception de l'enfant, de l'évaluation des apprentissages, des approches méthodologiques et didactiques concernant l'enseignement de la géographie, de l'histoire et des «social studies» au primaire, cela dépasserait le cadre des préoccupations et des objectifs de ce colloque. C'est pourquoi, il m'a semblé plus approprié de vous entretenir des souvenirs que j'ai conservés de ces années 1970-1980 au regard de l'évolution des sciences humaines au primaire.

1. LA FIN DES PROGRAMMES DU D.I.P.

La décennie 1970-1980 marque la fin des programmes établis par l'ancien Département de l'Instruction Publique, plus couramment appelé le «D.I.P.». (C'était le sigle très connu à l'époque — mais quelle réalité humaine sous-jacente! — qui équivalait hier à ce que peut être aujourd'hui le ministère de l'Éducation du Québec)[1]. Elle ne marque pas nécessairement la fin de l'utilisation du matériel d'enseignement ni la rupture des mentalités envers la pédagogie de l'enseignement traditionnel. Elle représente toutefois une décennie d'effervescence et de bouillonnement d'idées en rapport avec les sciences humaines, le milieu et l'enfant.

---

1 Qui ne se souvient pas de Roland Haumont, *La grenouillère. Essai d'analyse du ministère de l'Éducation du Québec* (Montréal / Éditions du Jour, 1968, 318 pages) de Jacques Tremblay, *Scandale au DIP. L'affaire Guérin ou le frère Untel avait raison* (Montréal / Les Éditions du Jour, 1962, 124 pages) ainsi que de Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du Frère Untel* (Préface d'André Laurendeau, 3e éd., Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, 158 pages) pour ne nommer que ces quelques ouvrages sur le système scolaire de l'époque.

En 1970, les programmes en usage avaient été approuvés en 1959 pour les Franco-catholiques et les Anglo-catholiques; ceux des Anglo-protestants avaient été adoptés en 1965. Or, malgré l'unification du système scolaire après l'adoption du *Règlement nº 1*, le 11 mai 1965, coexistaient en sciences humaines à l'élémentaire trois ensembles distincts de programmes d'études. Bien qu'ils soient exposés à des réalités similaires, les élèves du primaire au Québec se trouvaient formés dans autant de directions différentes en regard des sciences humaines et des réalités socioculturelles québécoises. Cette situation était apparue anormale au Ministère. Il fallait faire quelque chose. D'ailleurs les mentalités avaient beaucoup changé au Québec à la suite de la prise du pouvoir par l'équipe du «tonnerre», de la création du ministère de l'Éducation quelques années plus tard et des retombées socioreligieuses diffuses découlant des suites du Concile Vatican II. Durant le même temps, le milieu anglophone montréalais avait été secoué par le mouvement de francisation de la fin des années 1960. Les programmes de 1959 et de 1965 en géographie, en histoire du Canada ou dans les «social studies» paraissaient nettement désuets. En outre, sur le plan pédagogique, les idées avaient changé. On ne voulait plus de la pédagogie du manuel unique, des encadrés à «retenir» par coeur, de l'esprit qui animait tous ces programmes du Département de l'Instruction Publique. Le goût de l'innovation régnait un peu partout. Mais aussi, sur le plan méthodologique, les carences de ces programmes appelaient des changements qui seront plus longs à faire comprendre par la suite[2]. Le *Tableau 1* (p. 20-21) qui suit fait voir la situation des programmes en sciences humaines avant 1970[3].

---

2 Mes principales idées ont été exposées dans les articles et documents qui suivent :

- «L'orientation de la recherche dans l'enseignement de l'histoire», *La Revue de l'École normale*, 2(novembre 1965), 2 : 67-74. Reproduit dans *Le Courrier pédagogique* (mars 1973) et dans *L'histoire au secondaire. Généralités, l'histoire nationale* (Montréal, Guérin, 1978).
- «History the Betrayer. A study in Bias» (E.H. Dance). *La Revue de l'École normale*, 3(octobre 1966), 1 : 49-52.
- «Age of Exploration» (J. R. Hale). *La Revue de l'École normale*, 3(février 1967), 3 : 246-247.
- «Mémoire sur l'importance de l'enseignement des sciences de l'homme dans la formation de l'écolier québécois» MEQ (février 1975). Divers documents.
- «Éducation et sciences de l'homme au Québec», *McGill Journal of Education*, XI(janvier 1976), 2 : 142-154.
- «Commentaires sur diverses approches dans la méthodologie des programmes en sciences humaines», André Lefebvre et Michel Allard, dir., *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire : Quoi? Comment?* Montréal, Guérin, 1976, p. 141-148.
- «De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes», *La Presse pédagogique*, 1(mai 1979), nº 5.
- «À quelles conditions un enseignement de l'*Économie* peut il être éducatif?», *Le Troc* (Revue de la Société des professeurs d'économique au Québec), nº spécial : *Le nouveau programme d'éducation économique en cinquième secondaire*, 3(septembre 1982), 2 : 23-28.

3 Cette synthèse des programmes de sciences humaines avant 1970 avait été dressée par Georges Larouche.

2. QUE FALLAIT-IL FAIRE?

Mais, au juste, que fallait-il faire? Déjà les arts, la musique, le français, les mathématiques, l'éducation physique, la morale, les sciences de la nature et l'enseignement religieux occupaient le champ des programmes du primaire. Fallait-il réviser les programmes du Département de l'Instruction Publique tout en conservant leur facture tricéphale, à savoir les programmes pour les francophones, les Anglo-protestants et les Anglo-catholiques[4]? Fallait-il attendre l'appel des commissions scolaires, des sociétés de professeurs en géographie et en histoire, des directeurs d'école, des didacticiens ou de qui sais-je encore? Fallait-il opter pour une orientation nouvelle des programmes existants sans être obligé de se soumettre officiellement aux «Comités confessionnels» du Conseil supérieur de l'Éducation? Fallait-il aller chercher en France ou même en Belgique la réponse à ce changement, comme d'aucuns le prétendaient souvent à cette époque? Les voyages ne forment-ils pas la jeunesse! Devant cette diversité d'interrogations, il nous a semblé nécessaire d'adopter la stratégie de la réorientation des programmes *ici* en tenant compte de notre *situation* particulière. Soit dit en passant, il faut se rappeler le contexte de la crise d'octobre! Ainsi est née l'idée de préparer ici et avec des gens d'ici l'orientation nouvelle des sciences humaines au primaire.

3. LE TRAVAIL PRÉLIMINAIRE

Dans cette foulée, j'aimerais dire publiquement mon admiration envers Georges Larouche, géographe et ancien professeur de didactique à l'École normale Laval, qui a su lire avec attention et intelligence

---

[4] Les programmes officiels, en 1970, dans les écoles élémentaires du Québec étaient les suivants :

Programmes d'études des écoles élémentaires, 1959.
Commissions scolaires catholiques et francophones :
- Histoire du Canada, p. 481-497.
- Géographie, p. 500-510.

Handbook for Teachers in the Protestant Schools of the Province of Quebec. Department of Education, 1965 :
- History, p. 121-125.
- Geography and social studies, p. 75, 112.
- Programme d'études de langue française, p. 17.

Courses of Studies for the Elementary Grades (I-VII), English Language Catholic Schools. Department of Education. Revised Edition, 1959.
- Social Studies (grades 1, 2, 3), p. 17-21.
- Geography, p. 115-125.
- Canadian History, p. 148-152.

TABLEAU 1

LES PROGRAMMES DE SCIENCES HUMAINES AVANT 1970

FRANCOPHONES (1959)		ANGLO-PROTESTANTS (1965)	ANGLO-CATHOLIQUES (1959)
Géographie	Histoire	Geography and social studies	Program in social studies
• Initiation aux notions de direction, de distance et d'espace • Initiation à la notion de temps • Observations élémentaires sur le milieu où vit l'enfant • Leçons de choses • Travaux variés de dessin, de découpage et de coloriage	• *Chez les Indiens, les missionnaires sont venus* (Comparaison entre «Autrefois» et «Aujourd'hui»)	*Our Neighbourhood* • The Home • The School • The Farm • Pets • The Seasons	*The family as a Social Unit* • The family at work • Life on the farm • The Home and its Relations to the neighbourhood • Family activities • The Child at school
• Récapitulation des notions vues en première année • Exercices d'orientation • Initiation à la notion de plan • Observations élémentaires sur le milieu physique • Observations élémentaires sur le milieu humain • Travaux de dessin, de découpage et de modelage	• *Les Français s'établissent au pays des Indiens*» (Comparaison entre «Autrefois» et «Aujourd'hui»)	«*Community Helpers*» • Helpers who bring us our food • Helpers who produce our clothing • Helpers who build our homes • Helpers who provide transportation • Helpers who prov ide communication • Helpers who provide for health and sanitation • Helpers who protect us • Helpers who provide for education and recreation	*Workers in the community and their occupations* • Food • Workers in transportation • Workers in communication • Protectors of life and property • Workers in entertainment
• Récapitulation des notions vues en deuxième année • Initiation progressive à la notion de carte • Observations élémentaires sur le milieu physique • Observations élémentaires sur le milieu humain	• «*Ils ont fait notre pays*» (Initiation à la connaissance des grandes figures qui ont illustré notre pays)	«*Geography of the Home locality*» • Sun-Earth Relationships and Local weather conditions • The local landscape • Man's Needs and Worth in the Community • Map reading and Map making • Optional. Early life in the Community	*A synthesis of the two preceding grades* • Retailers and Consumers • Interdependence of workers • Food and Clothing

TABLEAU 1 (suite)

LES PROGRAMMES DE SCIENCES HUMAINES AVANT 1970

FRANCOPHONES (1959)		ANGLO-PROTESTANTS (1965)	ANGLO-CATHOLIQUES (1959)
Géographie	Histoire	Geography and social studies	Program in social studies
• Récapitulation générale des notions présentées oralement au cours des trois premières années • Étude systématique de la province de Québec • Étude sommaire du Canada	«*Découvreurs et pionniers*» (Préparation à l'histoire nationale par des récits de découvertes et d'exploration)	«*Journey Geography*»	«*Imaginary Journeys*» • A journey to Baffin Island • A trip to Egypt • Visiting the peoples of Equatorial Africa • South to Australia • From Australia to the Netherlands • Getting Acquainted with Norway
• Observations sommaires sur les cinq parties du monde • Travaux variés de dessin, de découpage, de coloriage, de modelage		Canada and the United States *Volet histoire* «Canada Then and Now» (Garland)	«*Canada and her neighbours*»
• Géographie générale (notions élémentaires) • Révision de la province de Québec • Étude systématique des provinces canadiennes (Québec excepté) • Étude systématique des États-Unis • Amérique du Sud, Amérique Centrale, Mexique, Antilles • Les principaux pays d'Europe • et du reste du monde • Travaux pratiques avec cartes muettes et matières plastiques Lectures géographiques	«*L'épopée canadienne (1604-1867)*» (Histoire présentée sous forme de récits vivants et de tableaux animés)	*Volet géographique* Mexico West Indies and Central America South America Pacific Islands New Zealand Australia Africa Britain and the Commonwealth (histoire) EUROPE AND ASIA	Review of program of Grades 4 and 5 • South America • The Pacific Islands • New Zealand • Australia • Africa EUROPE AND ASIA

les programmes existants d'alors et me faire un portrait clair et net de la situation (*cf. Tableau 1*). Non seulement ce collègue et ami a su faire un bilan, mais il a aussi su reconnaître les points forts et valat 'es contenus dans les anciens programmes. L'un de ces points forts concernait les notions d'*hier*, d'*aujourd'hui* et d'*ailleurs*, associées tux concepts et d'*espace* et de *temps*. Comme on sait, la directive du ministère de l'Éducation de 1971 avait établi des balises assez nettes destinées à marquer la différence entre les «anciens» programmes et l'«Orientation nouvelle des sciences humaines au primaire». En effet, on peut lire dans la directive de la Direction des Programmes de 1971 ce qui suit :

> «Il s'agit bien de l'acquisition et de développement du sens spatio-temporel, non de l'étude de la géographie et de l'histoire comme sciences. Au sens spatial et temporel développé par le truchement des activités d'éveil se greffent du même coup d'autres notions importantes, telles le nombre, la distance, la durée, la quantité et la causalité historique.» (Cahier nº 1, p. 6.)

Les sciences humaines seraient dorénavant étudiées à travers des *activités d'éveil* qui devraient favoriser «le sens du relationnel». La directive était très clair à cet égard.

> «Les activités d'éveil sont disposées pour que le sens du relationnel se développe à l'insu même de l'enfant. Pour le maître, il s'agit d'insister autant sur les relations que sur les objets d'étude eux-mêmes.» (Cahier nº 1, p. 6-7.)

Or, c'est sur ces temps forts que nous avons lancé l'opération d'analyse et de consultation de l'orientation nouvelle des sciences humaines.

3.1 Opération d'analyse et de consultation

Afin de réaliser cet objectif, un comité consultatif des sciences humaines au primaire a été constitué au printemps 1970. Les enseignantes et les enseignants des écoles francophones et anglophones y étaient représentés ainsi que des professeurs de didactique de nos universités. Il y eut même un représentant du Conseil du patronat, monsieur Charland, qui était alors journaliste à la revue *Les Affaires*. (Dans le cadre général des sciences humaines, le volet économique nous préoccupait.) Ce comité a donc donné l'occasion aux enseignants et enseignantes du primaire de s'exprimer et de faire valoir

leurs points de vue. Si mon souvenir est bon, la première réunion s'est tenue à la Cité des Jeunes à Vaudreuil. On nous avait dit qu'il y avait une très bonne option professionnelle en cuisine à cette école! (Pourquoi ne pas joindre l'utile à l'agréable?) À ce moment-là, une des «agents de développement pédagogique» au secondaire venait de cette commission scolaire.

Le principal de cette première réunion a porté sur l'orientation qu'il serait souhaitable de donner aux programmes existants. Lors de cette réunion, les éléments fondamentaux de réforme ont été acceptés, mais il restait encore beaucoup de chemin à accomplir. Ces éléments fondamentaux concernaient principalement le sens du relationnel, des rapports spatio-temporels des activités humaines et des notions d'hier, d'aujourd'hui, de demain et d'ailleurs.

3.2 «Un bon et beau moment à passer»

Le dialogue entre les francophones et les anglophones a été soutenu et la langue de communication fut constamment le français. Les efforts de compréhension que les uns et les autres durent faire furent considérables. Mais il m'a semblé que, pour un moment, en dépit de la crise d'octobre de 1970, il était possible de concevoir le Québec dans une perspective plus large que l'immédiat prévisible. N'est-ce pas ce que pouvait nous offrir, à ce moment-là, le monde de l'éducation et de l'enseignement? Du moins, c'est ce désir qui m'animait et inspirait les participants au développement des sciences humaines. Il semble avoir été possible de le communiquer à d'autres Québécois et Québécoises indistinctement ou indifféremment des origines linguistiques et religieuses. De mon point de vue personnel, ce fut un bon et beau moment à passer.

4. L'ANNÉE 1970-1971

L'année 1970-1971 a été une année active pour le programme des sciences humaines au primaire. Avec une petite équipe d'A.D.P. (c'est-à-dire des agents de développement pédagogique) composée exclusivement d'enseignants et d'enseignantes du primaire et d'un représentant bilingue (?) pour les Anglo-protestants, un travail difficile de révision des programmes de géographie, d'histoire et de «social studies» et même d'histoire des États-Unis et de la Grande-Bretagne et du Commonwealth au primaire a été entrepris. Les agents de développement pédagogique ont travaillé aux orientations du programme. Les

propositions élaborées ont été soumises par la suite au comité consultatif des sciences humaines au primaire (le C.C.S.H.P.).

Grâce à ce comité consultatif que j'ai eu l'occasion et le plaisir de présider, les sciences humaines ont reçu l'impulsion qu'il fallait. Les discussions au sein de ce comité ont été honnêtes, franches et intelligentes. Chacun a fait son bout de chemin jusqu'à un certain matin où des décisions finales et, pour l'heure, définitives devaient être prises. Voici la «relation» aussi fidèle que possible de cette journée.

4.1 Formation d'un sous-comité

C'est à Québec, dans une salle du Château Bonne-Entente, que le moment fatidique est arrivé. Le comité ne pouvait plus progresser dans ses travaux. On était dans un cul-de-sac. Les principes du renouveau pédagogique étaient acceptés, mais les conséquences pratiques ne passaient pas la rampe. Un peu comme cette histoire d'un lac et d'un accord bien connu actuellement! Qui peut démêler vraiment l'écheveau inextricable des motifs et des intentions qui peuvent se cacher derrière des comportements humains? À tout événement, c'est à ce moment-là que j'ai pris le risque d'informer les membres du comité consultatif de la position que j'adopterais s'ils ne s'entendaient pas maintenant. Ceci leur a été dit à peu près en ces termes : «Si dans les 15 ou 20 minutes suivantes vous ne parvenez pas à trouver un compromis sur la composition du programme, je ne m'occuperai plus de ce programme et je laisserai faire à qui mieux mieux ceux qui voudront essayer de faire mieux». L'instant était grave. Les membres du comité ont pris au sérieux cet avertissement. Les anglophones et les francophones ont dû se soumettre à un compromis honorable. Je tiens ici à remercier monsieur Brian Maddock de la commission scolaire du Lakeshore et tous les agents de développement pédagogique de sciences humaines d'avoir accepté et assumé la lourde responsabilité de faire comprendre, pour les uns au milieu anglophone, et pour les autres au milieu francophone, l'urgence d'adopter les transformations proposées. En fait, le compromis a été le suivant : un sous-comité du comité consultatif a été constitué de tous les agents de développement pédagogique dont monsieur Maddock; ce sous-comité avait pour mandat de faire le point sur la situation du programme. Après les travaux du sous-comité, le comité consultatif s'engageait à accepter le compromis auquel ces personnes pourraient arriver.

4.2 Adoption du document de l'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*

Les discussions du sous-comité ont été intenses et soutenues. Monsieur Maddock a fait des progrès énormes en français durant ce temps-là, les sciences humaines aussi... Après des mois d'effort, une orientation nouvelle des sciences humaines est née. Elle fut soumise au comité consultatif des sciences humaines au primaire qui entérina l'orientation nouvelle des sciences humaines. Après une première traduction du programme par le Ministère, monsieur Maddock révisa le texte pour le rendre plus acceptable et aussi plus idiomatique pour ses compatriotes anglophones. La directive fut acheminée à madame Kathleen Francoeur-Hendriks, à ce moment-là directrice générale de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.). Madame Thérèse Baron se trouvait sous-ministre adjointe à l'enseignement primaire et secondaire. Lors de sa lecture du projet de programme, madame Baron avait inscrit en marge du document quelques remarques personnelles que d'aucuns voulaient interpréter comme une négation à l'endroit de l'orientation nouvelle des sciences humaines. Cette interprétation était nullement fondée, même qu'elle n'avait pas la portée que ceux-ci voulaient bien lui donner. J'ai pu personnellement vérifier la véracité des interprétations qu'on voulait faire des commentaires de madame Baron. Il s'agissait plutôt de quelques opinions strictement personnelles exprimées en cours de lecture du document. Alors l'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* fut approuvée par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire et par le sous-ministre en titre, monsieur Yves Martin. Le 14 juillet 1971, la directive — qu'on appelait à l'époque une circulaire — était acheminée à toutes les commissions scolaires ayant juridiction sur l'enseignement primaire au Québec. Elle parut conjointement sous ma signature et celle de madame Francoeur-Hendriks. Ce fut l'un des plus beaux moments de ma carrière en tant que directeur de la division de l'enseignement des sciences de l'homme au Québec. Je crois que tous ceux et celles qui ont eu l'occasion de réaliser cet événement en sont encore fiers ou fières aujourd'hui.

Une étape venait d'être franchie. L'idée d'une directive administrative pouvant modifier la nature des programmes existants venait d'être acceptée. Les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation avaient par ce biais été court-circuités. En fait, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire venait d'officialiser une directive de programme sans qu'il fût nécessaire d'obtenir l'aval complet des comités confessionnels puisqu'il s'agissait seulement d'une interprétation des «anciens» programmes. La vigilance

reprit le dessus plus tard. Les «anciens» programmes furent dûment cités par la suite dans la directive annuelle concernant le régime pédagogique du primaire. Cependant, l'orientation nouvelle était préservée par la référence à la directive de 1971. De cette manière, les technocrates étaient satisfaits. On sauvait la forme tout en conservant l'esprit! À la limite, on pouvait s'asseoir sur le passé! Mais en 1971, je peux dire que la seule force de la consultation et la détermination dans le travail en profondeur ont eu raison de l'appareil administratif. La légitimité des uns valait bien celle des autres!

4.3 Opération première vague

L'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* était devenue le document officiel du ministère de l'Éducation. Les commissions scolaires savaient maintenant l'orientation qu'elles devaient prendre face aux sciences humaines. Il n'était plus possible de reculer. C'est alors que l'opération «agents de développement pédagogique» première vague a pu produire une trouée remarquable. Le chantier était vaste et l'enthousiasme très grand. Les Pauline Bédard, les Mireille Bélair, les Gisèle Brûlé, les Maurice Villeneuve, les Brian Maddock, les Yves Lenoir et les Gilles Berger ont mis toutes leurs énergies à la réalisation des objectifs pédagogiques des sciences humaines. Je me souviens de ces discussions sur les sciences humaines à l'école Notre-Dame-de-Pitié, à Québec, dans les aéroports et jusque dans les écoles primaires où l'on discutait ferme, dans l'amitié et la camaraderie. Ce groupe de femmes et d'hommes n'aurait pas fait ce qu'il a fait sans ce sentiment de respect et de fraternité.

5. LES CAHIERS DE SCIENCES HUMAINES

Le combat a continué; les travaux, aussi. L'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* est devenue le *Cahier nº 1* de la série «Les sciences humaines à l'élémentaire». Quatre autres cahiers virent le jour par la suite. Le deuxième de la série a porté sur la nature des sciences humaines. Car au cours des réunions d'animation et de consultation sur le développement du programme, il nous était apparu que l'acceptation du programme devait passer par une meilleure compréhension de l'esprit des sciences humaines. Madame Micheline Dumont-Johnson qui participait aux travaux du comité consultatif a accepté de rédiger ce deuxième *Cahier*. Le Service des Communications du ministère de l'Éducation du Québec assuma l'illustration du document qui porta un titre interrogateur : *Qu'est-ce*

que les sciences humaines? (1973). Ceci nous a donné une présentation des sciences humaines beaucoup moins austère que celle de la circulaire administrative du 14 juillet 1971. Les autres cahiers furent principalement l'oeuvre des agents de développement pédagogique. Il s'agit des *Cahiers* suivants :

Cahier nº 3 *Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire* (1973);

Cahier nº 4 *La réalité s'observe...* Réalisation graphique Couthuran (1975);

Cahier nº 5 *Guide bibliographique. Les sciences humaines à l'élémentaire.* Réalisation graphique Studio Abeille Inc. (1976).

La consultation sur le *Livre vert* (1977) arrêta nos travaux. Les décisions prises dans les officines du bureau du ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, entraînèrent une nouvelle révision de tous les programmes au primaire (maintenant ce n'était plus l'élémentaire, mais le primaire qu'il fallait dire). Mon départ comme responsable des sciences de l'homme, au printemps de 1977, interrompit la production des cahiers de sciences humaines.

La direction donnée par les deux premiers cahiers des sciences humaines au primaire et les deux programmes d'*Initiation* à la géographie et à l'histoire en secondaire I et II a entraîné un engouement pour l'étude du milieu local (ou des quartiers dans les grandes villes) ainsi que pour les régions. De nombreuses sociétés historiques se sont occupées d'histoire locale. Les conseillers pédagogiques ont travaillé très fort dans certaines commissions scolaires à la réalisation de dossiers traitant du milieu local. Presque toutes les personnes intéressées aux sciences humaines s'étaient assigné une tâche à accomplir. Le mouvement produisait lui-même ses effets.

6. LES DIAPORAMAS DE SCIENCES HUMAINES

Après de nombreuses séances d'animation dans les commissions scolaires, il est apparu évident que l'esprit du programme devrait être présenté visuellement. Le travail a été confié aux agents de développement pédagogique du primaire et à madame Micheline Dumont-Johnson. Le diaporama réalisé eut pour titre *L'observation du milieu*. Il était composé de 99 diapositives dont la dernière était une synthèse sur le thème des RÉALITÉS d'aujourd'hui/d'autrefois, d'ici/ d'ailleurs,

reprit le dessus plus tard. Les «anciens» programmes furent dûment cités par la suite dans la directive annuelle concernant le régime pédagogique du primaire. Cependant, l'orientation nouvelle était préservée par la référence à la directive de 1971. De cette manière, les technocrates étaient satisfaits. On sauvait la forme tout en conservant l'esprit! À la limite, on pouvait s'asseoir sur le passé! Mais en 1971, je peux dire que la seule force de la consultation et la détermination dans le travail en profondeur ont eu raison de l'appareil administratif. La légitimité des uns valait bien celle des autres!

4.3 Opération première vague

L'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* était devenue le document officiel du ministère de l'Éducation. Les commissions scolaires savaient maintenant l'orientation qu'elles devaient prendre face aux sciences humaines. Il n'était plus possible de reculer. C'est alors que l'opération «agents de développement pédagogique» première vague a pu produire une trouée remarquable. Le chantier était vaste et l'enthousiasme très grand. Les Pauline Bédard, les Mireille Bélair, les Gisèle Brûlé, les Maurice Villeneuve, les Brian Maddock, les Yves Lenoir et les Gilles Berger ont mis toutes leurs énergies à la réalisation des objectifs pédagogiques des sciences humaines. Je me souviens de ces discussions sur les sciences humaines à l'école Notre-Dame-de-Pitié, à Québec, dans les aéroports et jusque dans les écoles primaires où l'on discutait ferme, dans l'amitié et la camaraderie. Ce groupe de femmes et d'hommes n'aurait pas fait ce qu'il a fait sans ce sentiment de respect et de fraternité.

5. LES CAHIERS DE SCIENCES HUMAINES

Le combat a continué; les travaux, aussi. L'*Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* est devenue le *Cahier nº 1* de la série «Les sciences humaines à l'élémentaire». Quatre autres cahiers virent le jour par la suite. Le deuxième de la série a porté sur la nature des sciences humaines. Car au cours des réunions d'animation et de consultation sur le développement du programme, il nous était apparu que l'acceptation du programme devait passer par une meilleure compréhension de l'esprit des sciences humaines. Madame Micheline Dumont-Johnson qui participait aux travaux du comité consultatif a accepté de rédiger ce deuxième *Cahier*. Le Service des Communications du ministère de l'Éducation du Québec assuma l'illustration du document qui porta un titre interrogateur : *Qu'est-ce*

que les sciences humaines? (1973). Ceci nous a donné une présentation des sciences humaines beaucoup moins austère que celle de la circulaire administrative du 14 juillet 1971. Les autres cahiers furent principalement l'oeuvre des agents de développement pédagogique. Il s'agit des *Cahiers* suivants :

Cahier nº 3 *Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire* (1973);

Cahier nº 4 *La réalité s'observe...* Réalisation graphique Couthuran (1975);

Cahier nº 5 *Guide bibliographique. Les sciences humaines à l'élémentaire.* Réalisation graphique Studio Abeille Inc. (1976).

La consultation sur le *Livre vert* (1977) arrêta nos travaux. Les décisions prises dans les officines du bureau du ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, entraînèrent une nouvelle révision de tous les programmes au primaire (maintenant ce n'était plus l'élémentaire, mais le primaire qu'il fallait dire). Mon départ comme responsable des sciences de l'homme, au printemps de 1977, interrompit la production des cahiers de sciences humaines.

La direction donnée par les deux premiers cahiers des sciences hurnaines au primaire et les deux programmes d'*initiation* à la géographie et à l'histoire en secondaire I et II a entraîné un engouement pour l'étude du milieu local (ou des quartiers dans les grandes villes) ainsi que pour les régions. De nombreuses sociétés historiques se sont occupées d'histoire locale. Les conseillers pédagogiques ont travaillé très fort dans certaines commissions scolaires à la réalisation de dossiers traitant du milieu local. Presque toutes les personnes intéressées aux sc ences humaines s'étaient assigné une tâche à accomplir. Le mouvement produisait lui-même ses effets.

6. LES DIAPORAMAS DE SCIENCES HUMAINES

Après de nombreuses séances d'animation dans les commissions scolaires, il est apparu évident que l'esprit du programme devrait être présenté visuellement. Le travail a été confié aux agents de développement pédagogique du primaire et à madame Micheline Dumont-Johnson. Le diaporama réalisé eut pour titre *L'observation du milieu.* Il était composé de 99 diapositives dont la dernière était une synthèse sur le thème des RÉALITÉS d'aujourd'hui/d'autrefois, d'ici/ d'ailleurs,

des relations entre les éléments du milieu physique, les prix et le monde du travail, les règlements et les lois. Ce diaporama a été mis à la disposition de tout le monde : enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, directeurs et directrices d'école, etc. En rétrospective, ce produit didactique a atteint, il me semble, les objectifs qu'on s'était fixés, à savoir assurer la diffusion de l'esprit du programme, de la méthodologie des sciences humaines et de son enseignement. Deux autres diaporamas vinrent s'ajouter. Ils furent l'oeuvre de Jeannine Breault du Témiscamingue. Ils ont été largement utilisés. Le premier s'intitulait «Mon milieu» et l'autre «Aux sources». Le premier concernait la dimension temporelle et l'autre, la dimension spatiale du programme de sciences humaines.

7. UNE ENSEIGNANTE DU TÉMISCAMINGUE

Puisque que je viens de faire allusion à madame Breault du Témiscamingue, j'aimerais rappeler au public son travail comme enseignante à l'école primaire de Béarn, au sud du Témiscamingue. Par sa ténacité et son sens pédagogique inné, cette enseignante a entrepris de faire de son école une «école» de sciences humaines. Elle a même impliqué les parents et les citoyens de sa région dans le développement des sciences humaines. Elle a par son exemple aidé considérablement à la compréhension et à la diffusion du programme de sciences humaines au primaire. Elle était à nos yeux une «agente de développement pédagogique», même si elle n'en avait pas le titre. Son action dans le Nord-Ouest du Québec nous a été très précieuse. Animatrice et responsable de la Société Historique du Témiscamingue, elle a su inspirer la Fédération des sociétés historiques à s'occuper de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Donc, avec des personnes dévouées et déterminées, le programme des sciences humaines faisait son chemin dans le monde de l'éducation et ailleurs.

CONCLUSION

La première moitié des années 1970 fut consacrée à la conception et à la diffusion de l'enseignement des sciences humaines; la seconde moitié marqua le ralentissement de son développement. Les audiences publiques du ministre Jacques-Yvan Morin sur l'école québécoise marquèrent un temps d'arrêt. Devant l'annonce d'une éventuelle nouvelle pédagogie et de nouveaux programmes, les commissions scolaires ralentirent le tempo d'implantation des programmes et

attendirent les nouvelles politiques du Ministère et le régime pédagogique.

Quant au programme des sciences humaines, il fut soumis à une nouvelle consultation. Celle-ci donna lieu à un nouveau programme plus détaillé. Il fut lancé en 1979. Contesté, il a dû être rediscuté et réécrit pour devenir finalement le programme d'études «Sciences humaines — Histoire, géographie, vie économique et culturelle — Primaire» (1981). Dix ans plus tard! C'est ce qu'on a appelé le retour à l'essentiel! Par ailleurs, quelle contradiction, car dans un passage de l'*Introduction* de ce document de 1981, on peut lire ce qui suit :

> «En dépit des difficultés rencontrées, l'expérience des dix dernières années a néanmoins confirmé la justesse des orientations de 1971. Elle a également permis de préciser les concepts et les habiletés à acquérir et à développer en sciences humaines...» (p. 3).

D'aucuns se demandent encore aujourd'hui pourquoi il a fallu dix ans pour comprendre cela. Et d'autres encore se demandent d'où vient cette obstination des autorités actuelles du ministère de l'Éducation à ne pas reconnaître les faits.

Tout ce dont je vous ai parlé ce matin, date maintenant de plus de 20 ans.

BIBLIOGRAPHIE

Les sciences humaines à l'élémentaire :

Cahier nº 1 *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. (1971, réimprimé en 1978), 24 pages, #16-2680.

Cahier nº 2 *Qu'est-ce que les sciences humaines?* (1973), 12 pages, #16-2681.

Cahier nº 3 *Diverses approches dans l'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire*. (1973), 35 pages, #16-2682.

Cahier nº 4 *La réalité s'observe...* Réalisation graphique C. Couthuran. (1975), 20 pages, #16-2683.

Cahier nº 5 *Guide bibliographique. Les sciences humaines à l'élémentaire*. Réalisation graphique Studio Abeille Inc. (1976), 48 pages, #16-2684.

Ministère de l'Éducation. Programme d'études. Primaire. *Sciences humaines — Histoire, géographie, vie économique et culturelle*. (octobre 1981), 62 pages, #16-2600.

LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES DANS LE MILIEU SCOLAIRE : 1980-1990

ROBERT MARTINEAU
Conseiller pédagogique
CECM

DENISE SOULIÈRES
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de St-Eustache

1. INTRODUCTION

Dans sa circulaire de 1971 intitulée *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*, le ministère de l'Éducation du Québec commence à utiliser l'expression *Sciences humaines* pour remplacer ce qui, depuis 1959, s'appelait histoire et géographie. Ce changement d'appellation ainsi que l'orientation nouvelle préconisée dans la circulaire s'appuyaient en grande partie sur le Rapport Parent (1964) qui recommandait de renouveler les contenus et les méthodes d'enseignement en éducation.

Se situant dans la même lignée que la circulaire de 1971, le programme de 1981 précise les objectifs de formation et les contenus d'apprentissage en sciences humaines pour les prochaines années. L'enseignement des sciences humaines a pour objectif global «d'amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit». L'étude de ces réalités doit se faire dans la dynamique de leurs interactions et dans une triple perspective : l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et le développement d'attitudes.

Le concept de *sciences humaines* remonte donc à presque vingt ans. Cependant, nous observons qu'il est encore mal compris dans plusieurs milieux et que l'enseignement des sciences humaines connaît un sort plus ou moins heureux. Comment expliquer cette situation?

En nous basant sur des Rapports et documents officiels (voir bibliographie), ainsi que sur nos expériences diversifiées dans le milieu scolaire, nous tenterons de répondre en partie à cette question

en dressant un bilan de l'enseignement des sciences humaines au primaire à trois moments de la décennie passée, soit 1981, 1985 et 1988.

Dans un premier temps, à l'aide de paramètres associés à l'application d'un tel programme dans les écoles, nous présenterons trois tableaux qui s'offrent comme autant de portraits sommaires de la situation.

Nous traiterons ensuite les trois tableaux dans une perspective évolutive en nous attachant particulièrement aux points d'achoppement, et nous tirerons finalement quelques conclusions.

2. TROIS PORTRAITS DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES

1981

1. Nature du programme	Le document de 1971 intitulé *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* tient lieu de programme. Il préconise l'abandon de la distinction des programmes d'histoire et de géographie datant de 1959 au profit d'une étude plus globale des réalités géographiques, historiques, économiques et sociologiques. On y propose une liste de «matières» suggérées pour chacune des années, liste éclairée par des idées directrices centrées sur le développement du sens spatial, du sens temporel et du sens du relationnel. Bref, pas de programme précis ni d'objectifs clairs.
2. Le programme est-il enseigné?	«Les sciences humaines sont temporairement mises de côté par 60 % des titulaires intéressés à rattraper des retards en langue maternelle et en mathématique.» «Elles seraient parfois même ignorées pour de plus ou moins longues périodes de temps.»
3. Comment le programme est-il enseigné?	La mise en application de l'*Orientation nouvelle*... connaît des sorts fort variés étant donné son caractère innovateur et l'insuffisance d'une instrumentation didactique appropriée. Dans la plupart des cas, on poursuit l'enseignement disciplinaire au lieu de l'enseignement des sciences humaines comme préconisé. On note certaines expériences d'enseignement des sciences humaines dans des commissions scolaires où il y a du soutien pédagogique.
a) Traitement pédagogique des objets d'étude	

b) Démarche d'apprentissage	Globalement, on poursuit un enseignement de type magistral plutôt qu'un enseignement centré sur la démarche d'apprentissage de l'élève. On note chez certains l'utilisation de banques de scénarios d'apprentissage produites par des commissions scolaires. L'utilisation de cahiers d'exercices ne favorise pas l'application de la démarche.
c) Temps consacré aux sciences humaines	On consacre en général 40 % moins de temps que prévu au régime pédagogique pour les sciences humaines.
d) Planification pédagogique	Le ministère de l'Éducation du Québec fournit une proposition de répartition de «matière» par degré. Dans quelques commissions scolaires, on note la présence de «programmes institutionnels» en relation avec la répartition du ministère de l'Éducation du Québec. En classe, la planification se fait beaucoup autour de cahiers d'exercices ou en fonction de ces derniers, à partir de thèmes suggérés ou de «banques d'idées» proposant des pistes de scénarios.
e) Nature des objectifs poursuivis	On poursuit surtout un enseignement centré sur l'acquisition de faits de connaissances plutôt que le développement d'habiletés.
f) Évaluation des apprentissages	«Il faudrait que les enseignants soient habilités à faire, et fassent une évaluation adéquate des apprentissages des élèves, et que le bulletin de chaque élève en témoigne.»
4. Avec quoi le programme est-il enseigné?	«On dénonce l'absence d'outils pédagogiques *adéquats*, comme cause d'un enseignement insatisfaisant...» «Il est clair que les éducateurs ont accordé peu ou pas d'attention à certaines matières (Sciences humaines) en raison d'une absence de programme précis et de matériel pédagogique adéquat.»
	On achète des cahiers d'exercices... surtout au 2e cycle.
5. Soutien pédagogique	«Les Sciences humaines sont une matière le plus souvent ignorée lors des stages ou des sessions de perfectionnement.»
	«Les conseillers pédagogiques ne consacrent pas assez de temps aux sciences humaines à l'élémentaire.» «Le ministère de l'Éducation du Québec a souvent concentré ses mesures de soutien pédagogique sur les matières déjà favorisées et... dans l'ensemble, les Commissions tout autant.»

6. Formation des enseignants

«Les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école ne sont plus (ou pas) en mesure de remplir leur rôle d'animateur pédagogique et ne se soucient pas plus des matières dites secondaires.»

«Des titulaires sont souvent les premiers à mentionner que s'ils négligent l'enseignement de certaines matières dites secondaires, ou s'en désintéressent, c'est souvent parce qu'ils ne se trouvent pas aptes à enseigner ces disciplines.» Aucune formation obligatoire ne se donne dans les universités.

7. Contexte social

Pour nombre de parents, ce qui n'est pas langue maternelle ou mathématique est considéré comme «hors d'oeuvre». «Cette formation qu'ils (les parents) qualifient de complémentaire, ils préfèrent plus ou moins ouvertement la confier aux médias d'information.» «Certains ont souligné le rôle important des «matières complémentaires» comme déclencheur et soutien de l'intérêt des élèves pour les «matières de base».

1983

1. Nature du programme

Le programme de 1981 présente un ensemble d'objectifs d'apprentissage hiérarchisés. À partir d'un même objectif global, il spécifie des objectifs particuliers différents pour le premier et le deuxième cycle: les premiers se situent dans une perspective d'éveil et les seconds particulièrement d'initiation. Le programme présente une triple perspective de développement du savoir, concepts, habiletés et attitudes qu'il faudrait à des moments précis.

2. Le programme est-il enseigné?

À une question portant sur cet aspect, 47 % des répondants disent oui, mais une autre question révèle qu'il se donne de façon très inégale.

3. Comment le programme est-il enseigné?

a) L'approche pédagogique des objets d'étude

On est à la merci du matériel disponible, soit manuels, des cahiers d'exercices, au deuxième cycle, ou les objets d'études sont abordés de façon fragmentaire et inadéquate. Même situation au premier cycle.

b) Démarche d'apprentissage

Près de 60 % des répondants considèrent que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés quant à la démarche d'apprentissage en sciences humaines. Au deuxième cycle l'enseignement magistral est encore dominant.

c) Temps accordé aux sciences humaines

Le régime pédagogique prévoit que deux heures/semaine seront consacrées aux sciences humaines. Or 21 % des répondants affirment que les enseignants font 120 minutes. Par contre, 40 % l'évaluent à 60 minutes et moins.

d) Planification pédagogique

Il n'existe pas d'autre outil de planification que le programme auquel on reproche d'être inopérationnel. Il n'existe pas de planification intermédiaire et, particulièrement au deuxième cycle, le plan de cours est souvent fonction d'un cahier d'exercices. Les enseignants demandent un découpage des objectifs par niveau.

e) Nature des objectifs poursuivis

Centration sur les habiletés techniques (géographie) et les faits de connaissance au deuxième cycle. Peu d'intégration des savoirs.

f) Évaluation des apprentissages

Surtout centrée sur la mesure de connaissances. Les apprentissages liés au savoir-faire et aux attitudes sont négligés. L'évaluation des «habiletés techniques» se fait à l'aide de cahiers d'exercices. Les instruments d'évaluation disponibles sont inadéquats. Les enseignants expriment de grands besoins à cet égard.

4. Avec quoi le programme est-il enseigné?

Aucun matériel de base approuvé en 2e, 3e, 5e et 6e. Production de matériel complémentaire approuvé par la D.M.D. Ce matériel se substitue parfois au matériel de base. Peu de matériel à incidence régionale (4e). Certaines commissions scolaires ont produit du matériel local «de dépannage» peu conforme aux orientations du programme. Donc, peu de matériel de base disponible et peu d'achats effectués. Par contre, achat d'une grande quantité de cahiers d'exercices au deuxième cycle.

5. Soutien pédagogique

Sur 100 répondants du dossier S.H.P., seulement 18 y consacrent 50 % et plus de leur temps. Quarante-quatre pour cent des répondants se jugent formés adéquatement pour soutenir les enseignants dans l'application du programme. Une grande partie des répondants demandent de la formation et des outils pour le faire. On demande des ateliers de consolidation et une liste du matériel didactique disponible.

-Les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école ne sont plus (ou pas) en mesure de remplir leur rôle d'animateur pédagogique et ne se soucient pas plus des matières dites secondaires.-

6. Formation des enseignants

-Des titulaires sont souvent les premiers à mentionner que s'ils négligent l'enseignement de certaines matières dites secondaires, ou s'en désintéressent, c'est souvent parce qu'ils ne se trouvent pas aptes à enseigner ces disciplines.- Aucune formation obligatoire ne se donne dans les universités.

7. Contexte social

Pour nombre de parents, ce qui n'est pas langue maternelle ou mathématique est considéré comme -hors d'oeuvre-. -Cette formation qu'ils (les parents) qualifient de complémentaire, ils préfèrent plus ou moins ouvertement la confier aux médias d'information.- -Certains ont souligné le rôle important des -matières complémentaires- comme déclencheur et soutien de l'intérêt des élèves pour les -matières de base-.

1985

1. Nature du programme

Le programme de 1981 présente un ensemble d'objectifs d'apprentissage hiérarchisés. À partir d'un même objectif global, il spécifie des objectifs généraux différents pour le premier et le deuxième cycle; les premiers se situant dans une perspective d'éveil et les seconds particulièrement d'initiation. Le programme présente une triple perspective de développement de savoirs (concepts, habiletés et attitudes) qu'il souhaite la plus intégrée possible.

2. Le programme est-il enseigné?

À une question portant sur cet aspect, 67 % des répondants disent oui, mais une autre question nous montre qu'il se donne de façon très inégale.

3. Comment le programme est-il enseigné?

a) Traitement pédagogique des objets d'étude

On est à la merci du matériel disponible, soit surtout des cahiers d'exercices, au deuxième cycle, où les objets d'études sont abordés de façon disciplinaire et traditionnelle. Même situation au premier cycle.

b) Démarche d'apprentissage

Près de 60 % des répondants considèrent que les enseignants ne sont pas suffisamment formés quant à la démarche d'apprentissage en sciences humaines. Au deuxième cycle, l'enseignement magistral est encore dominant.

c) Temps accordé aux sciences humaines

Le régime pédagogique prévoit que deux heures/semaine seront consacrées aux sciences humaines. Or 21 % des répondants affirment que les enseignants font 120 minutes. Par contre, 40 % l'évaluent à 60 minutes et moins.

d) Planification pédagogique

Il n'existe pas d'autre outil de planification que le programme auquel on reproche d'être inopérationnel. Il n'existe pas de planification intermédiaire et, particulièrement au deuxième cycle, le plan de cours est souvent fonction d'un cahier d'exercices. Les enseignants demandent un découpage des objectifs par niveau.

e) Nature des objectifs poursuivis

Centration sur les habiletés techniques (géographie) et les faits de connaissance au deuxième cycle. Peu d'intégration des savoirs.

f) Évaluation des apprentisages

Surtout centrée sur la mesure de connaissances. Les apprentissages liés au savoir-faire et aux attitudes sont négligés. L'évaluation des «habiletés techniques» se fait à l'aide de cahiers d'exercices. Les instruments d'évaluation disponibles sont inadéquats. Les enseignants expriment de grands besoins à cet égard.

4. Avec quoi le programme est-il enseigné?

Aucun matériel de base approuvé en 2e, 3e, 5e et 6e. Production de matériel complémentaire approuvé par la D.M.D. Ce matériel se substitue parfois au matériel de base. Peu de matériel à incidence régionale (4e). Certaines commissions scolaires ont produit du matériel local «de dépannage» peu conforme aux orientations du programme. Donc, peu de matériel de base disponible et peu d'achats effectués. Par contre, achat d'une grande quantité de cahiers d'exercices au deuxième cycle.

5. Soutien pédagogique

Sur 100 répondants du dossier S.H.P., seulement 18 y consacrent 50 % et plus de leur temps. Quarante-quatre pour cent des répondants se jugent formés adéquatement pour soutenir les enseignants dans l'application du programme. Une grande partie des répondants demandent de la formation et des outils pour le faire. On demande des ateliers de consolidation et une liste du matériel didactique disponible.

6. Formation des enseignants

Les enseignants expriment un «malaise» face aux notions disciplinaires abordées, particulièrement au 2e cycle. Ils rappellent qu'ils ne sont pas des spécialistes et n'ont en général reçu aucune formation dans le domaine. La formation disciplinaire et la formation en didactique des sciences humaines ne sont exigées nulle part dans la formation des maîtres au primaire.

7. Contexte social

Grande incompréhension, dans le public et le milieu éducatif (enseignants, directeurs, etc.), de la pertinence et de l'utilité des sciences humaines dans la formation d'un individu, particulièrement au primaire. Le Réseau recommande une campagne de sensibilisation et d'information auprès du public et dans le système éducatif.

1988

1. Nature du programme

Même programme qu'en 1985, auquel des ajouts mineurs ont été faits suite aux pressions des commissions scolaires.

2. Le programme est-il enseigné?

60 % des répondants affirment que l'application actuelle du programme dans leur classe se fait *partiellement*.

85 % affirment que l'enseignement des sciences humaines se fait *de façon régulière* dans leur classe.

3. Comment le programme est-il enseigné?

a) Traitement pédagogique des objets d'étude

Au premier cycle, la stratégie d'enseignement est très collée sur les scénarios proposés par les auteurs d'ensembles pédagogiques. La majorité du personnel enseignant est encore à la merci du matériel disponible sur le marché. La stratégie d'enseignement suit de près le traitement des objets d'étude proposé par les auteurs d'ensembles pédagogiques.

b) Démarche d'apprentissage

53 % des répondants se disent à l'aise pour élaborer et mettre en place des activités qui respectent les démarches d'apprentissage et d'enseignement. Affirmation d'une grande difficulté à définir les sciences humaines autrement que par leurs objets d'étude. Un fort pourcentage des enseignants utilise, surtout au 2e cycle, le manuel de l'élève ou des cahiers d'exercices en n'appliquant pas la démarche d'apprentissage.

c) Temps accordé

Le temps consacré aux sciences humaines varie de 30 à 180 minutes.

d) Planification pédagogique

15 % des répondants se réfèrent à une planification intermédiaire fournie par la commission scolaire. En général, on utilise la planification proposée dans les ensembles pédagogiques; toutefois, compte tenu du temps consacré aux sciences humaines, il devient pratiquement impossible d'appliquer intégralement cette planification.

e) Nature des objectifs poursuivis

Au premier cycle, il faut noter une évolution significative au chapitre du développement des habiletés et des concepts prescrits par le programme. Au 2e cycle, on note une persistance de la centration sur les faits de connaissance et les habiletés techniques.

f) Évaluation des apprentissages

La pratique évaluative repose beaucoup sur les outils fournis par les auteurs dans leurs ensembles pédagogiques. On note à certains endroits une utilisation des cahiers d'exercices comme instruments de mesure. Des commissions scolaires commencent à fournir des instruments de mesure afin d'aider les enseignants à évaluer les habiletés prescrites par le programme. Le ministère de l'Éducation du Québec a produit une définition du domaine au 1er cycle et achève l'élaboration de celle du 2e cycle. Dans les classes, les outils élaborés et utilisés par les enseignants mesurent essentiellement la rétention de faits de connaissance.

4) Avec quoi le programme est-il enseigné?

Matériel de base approuvé à tous les niveaux (1re=3, 2e=2, 3e=2, 4e=2, 5e=1, 6e=1). Plusieurs outils complémentaires approuvés, surtout au deuxième cycle.

64 % des enseignants interrogés enseignent à l'aide d'un matériel édité.

5) Soutien pédagogique

De moins en moins de conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires. Beaucoup de directeurs des services éducatifs et de directeurs d'école sont responsables du dossier sciences humaines au primaire. Ils assument de plus en plus de dossiers, donc ont moins de temps à consacrer aux sciences humaines, sauf exception.

6) Formation des enseignants	50 % des répondants ne font pas la distinction entre sciences humaines et sciences de la nature. Dans quelques universités, la didactique des sciences humaines est devenue obligatoire dans la formation initiale des maîtres au primaire.
7) Contexte social	Le contexte n'est pas plus favorable qu'en 1985 en terme d'importance accordée aux sciences humaines. Les pressions sociales se situent davantage au niveau de quelques matières fortement valorisées (français, mathématique, sciences au secondaire). Donc, au ministère de l'Éducation du Québec et dans les commissions scolaires, on affecte les ressources financières et humaines pour ces matières.

3. REGARD SUR UNE DÉCENNIE... QUELQUES CONSTATATIONS

La nature du programme

Même s'il s'inscrivait dans la foulée de l'*Orientation nouvelle*..., le programme de 1981 introduisait dans les faits des changements importants : organisation autour de concepts intégrateurs et de sous-concepts à développer en spirale; énoncé d'objectifs d'apprentissage hiérarchisés; renouvellement et précision des contenus d'apprentissage; répartition différente des champs d'étude par niveaux; triple perspective de développement de savoirs; centration sur le développement d'habiletés et conséquemment sur la démarche d'apprentissage de l'élève.

Rappelons à cet égard que ces changements étaient alimentés par des critiques nombreuses faites à l'endroit du programme précédent, notamment dans un mémoire présenté au Ministre par le Conseil supérieur de l'éducation en 1979. Depuis 1981, malgré quelques ajouts mineurs, le programme est toujours «sur la table». Après huit années d'implantation, force est d'admettre que sa mise en application s'est avérée passablement problématique.

Le programme est-il enseigné?

Un des effets de la réforme annoncée par le document «L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action» (février 1979) était l'imposition :

«d'un cours obligatoire de sciences humaines à chaque degré du primaire et du secondaire».

Cette reconnaissance institutionnelle de l'importance des sciences humaines devait permettre aux enseignants et aux enseignantes de situer leurs interventions pédagogiques dans une continuité de formation adéquate à partir d'objectifs clairs et adaptés à la progression des étudiants tout au long de leurs études primaires et secondaires. Or, qu'en est-il aujourd'hui?

À la lumière des données dont nous disposons, il faut admettre que les sciences humaines au primaire s'enseignent maintenant plus régulièrement et dans plus de classes qu'en 1980. Mais il est loin d'être certain que *tous* les élèves, comme le Livre orangé le souhaitait, ont la possibilité de suivre un cours de sciences humaines à chaque année du primaire. Comme en 1980, cet enseignement est encore inégal, tant au niveau du temps qui y est consacré que des modalités d'application du programme en vigueur.

Comment le programme est-il enseigné?

Là où le programme est enseigné, la présence de matériel didactique de base de qualité s'est avérée un facteur déterminant d'application du programme.

Ainsi, les scénarios proposés par les auteurs ont facilité une meilleure compréhension de l'intégration souhaitée des trois concepts dans le traitement des objets d'étude, particulièrement au premier cycle. On doit constater toutefois qu'au deuxième cycle, il se fait encore beaucoup d'enseignement «disciplinaire» : on fait de l'histoire ou de la géographie.

La démarche d'apprentissage

Théoriquement, le programme souhaitait le passage de l'enseignement à l'apprentissage des sciences humaines et invitait à le faire dans le cadre d'une démarche systématique en trois phases. En général, le matériel de base a été construit en respectant fidèlement cette intention et s'est avéré, là où il est utilisé, un important outil d'application du programme. Donc, on peut faire état d'un progrès au niveau de la démarche.

Par contre, en plusieurs endroits, particulièrement au deuxième cycle, l'enseignement est demeuré magistral. Le guide du maître est peu utilisé et on suit le manuel avec les élèves, confondant programme et manuel, en déplorant le manque de temps pour faire «assimiler un si grand nombre de pages». On oublie donc les objectifs d'apprentissage qui sont minimaux et se situent surtout, malgré leur grand nombre, dans une perspective d'initiation. Ajoutons encore que la parution assez tardive du matériel de base au deuxième cycle a permis la prolifération d'outils complémentaires et de cahiers d'exercices non nécessairement construits dans une perspective d'utilisation en démarche. En plusieurs endroits, on a donc pris des habitudes d'utilisation de cahiers dont on a peine à se libérer mais qui, somme toute, donnent bonne conscience à plusieurs enseignants face aux sciences humaines.

Le temps accordé aux sciences humaines

On utilise en 1988 les mêmes arguments qu'en 1979 : on manque de temps pour «faire le programme», la volonté fait défaut, on respecte en peu d'endroits les deux heures prévues à la grille horaire, même si on affirme que «c'est la plus importante des matières secondaires...».

La planification

Il faut reconnaître quelques tentatives louables, d'opérationnalisation de ce programme dans un cadre de planification. Rappelons toutefois que le concept de planification s'est développé et concrétisé pour ce programme assez récemment. À cet égard, comme dans d'autres dossiers en éducation, on a l'impression ici que les écoles primaires du Québec ont servi de laboratoire d'expérimentation de modèles et de formules diverses, souvent cinq et six ans après l'implantation du programme.

À la demande des enseignants, le ministère de l'Éducation du Québec a d'abord procédé dans les années 1985-1986 à une répartition des objectifs par niveaux, ce qui permettait aux enseignants une meilleure gestion des objectifs d'apprentissage. À la même enseigne s'inscrivent les tentatives de production de planifications intermédiaires par des commissions scolaires. Malgré ces efforts, le concept de plan de cours est toutefois encore à peu près incompris sur le terrain.

Là où le programme s'applique, c'est-à-dire essentiellement là où le matériel de base est entre les mains des élèves et des enseignants, «on achète» la planification de l'auteur telle quelle, en faisant des «coupures» rendues nécessaires par le manque de temps. Une faible minorité travaille par «projets intégrateurs» et réalise ses propres plans de cours.

L'intégration des savoirs

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous considérons que la présence en grand nombre de cahiers d'exercices, avec leur construction en général axée sur le contenu ou les habiletés techniques, a introduit en maints endroits une distorsion des intentions du programme quant à l'intégration souhaitée des savoirs. Mal à l'aise avec celui-ci, disposant de peu de temps, sans ressources pédagogiques pour les supporter, plusieurs enseignants témoignent une confiance aveugle dans ces produits qui, sans être approuvés, ne se présentent pas moins, dans certains cas, comme «conformes» ou «en conformité» avec le programme. On note par contre chez certaines maisons d'édition, depuis peu, une recherche de qualité et des tentatives pour fournir un outil mieux intégré à la démarche de l'élève.

Le matériel didactique

On peut qualifier de tardive la production de matériel de base en sciences humaines, compte tenu de la parution du nouveau programme en 1982. Les enseignants ont dû se débrouiller «avec les moyens du bord» un peu partout, faute de productions valables. Cette attente a, dans plus d'un cas, découragé les meilleures intentions d'application chez des professeurs qui venaient de consacrer des journées à s'approprier le nouveau programme. Elle a d'ailleurs été un facteur important du report de l'application du programme de 1984 en 1988.

Il faut prendre acte d'un net progrès par rapport au début de la décennie. Chaque niveau dispose au moins d'un matériel de base approuvé. Bien sûr, il pourrait y avoir plus de choix, particulièrement au deuxième cycle, et les enseignants de plusieurs régions sont encore aux prises avec une carence de matériel à incidence régionale en quatrième année. On a assisté à des achats massifs de matériel de base, particulièrement depuis trois ans un peu partout au Québec.

Mentionnons encore que cette floraison s'est faite parallèlement à une progression équivalente de la production et des ventes de cahiers d'exercices rebaptisés «cahiers d'activités» ou «fiches d'apprentissage».

La question importante des modalités d'utilisation de ce matériel est maintenant posée avec, au centre, la préoccupation de la démarche de l'élève. Quels sont, dans ce contexte, le rôle du manuel, la pertinence et l'utilité du guide du maître et finalement le rôle des cahiers d'exercices?

Le soutien pédagogique

En 1990, l'expertise en sciences humaines au primaire se fait de plus en plus rare. Plus les enseignants demandent des ressources et plus les besoins sont grands, plus le soutien pédagogique est absent. Bien sûr, on trouve quantité de répondants «patentés» du dossier, mais ceux-ci admettent majoritairement être difficilement en mesure de répondre aux attentes à cause de leurs multiples dossiers et de leur manque de formation. Il est d'ailleurs connu et significatif que les quelques experts restants en didactique des sciences humaines sont de plus en plus sollicités pour «animer des journées de perfectionnement» un peu partout au Québec. Dans un contexte de coupures de services professionnels, la prise en charge de ce support par les administrations scolaires dans un cadre de supervision pédagogique a été récemment avancée comme piste de solution. Qui formera les superviseurs? Le contexte social est-il favorable à cette prise en charge souhaitable?

La préparation des enseignants

La décennie 1980-1990 a permis, à tout le moins, de poser le problème de la formation des professeurs pour enseigner les sciences humaines. Cette carence est à l'origine de difficultés d'application, d'incompréhensions quant à la nature des sciences humaines et de mauvaises perceptions relatives à leur pertinence et à leur utilité dans la formation d'un individu. Certaines universités ont rendu obligatoire la didactique des sciences humaines dans la formation des futurs enseignants du primaire. Ailleurs, cette formation demeure optionnelle. La situation laisse encore à désirer en maints lieux de formation des maîtres.

Le contexte social

Comme le réseau des conseillers pédagogiques en sciences humaines l'avait fait ressortir en 1985, on note dans la société, et même chez plusieurs administrateurs scolaires, une profonde incompréhension de la pertinence et l'utilité des sciences humaines dans la formation d'un jeune. Il est étonnant que nous soyons encore en croisade et qu'à tous les niveaux de la société, les sciences humaines doivent justifier encore leur existence, comme elles ont été appelées à le faire dans les années 1950.

Le contexte social dominant au Québec, comme en Occident en général, a placé les sciences humaines et leur enseignement sur la défensive, au détriment de disciplines associées à la rentabilité et à la productivité. Il importe que les fausses perceptions soient contrées par une solide campagne de sensibilisation et d'information du public.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Rapport et recommandations : l'état de l'implantation du programme de Sciences humaines au primaire*. Réseau québécois des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire (1986). Document inédit déposé au ministère de l'Éducation du Québec.

2. *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Mario Laforest. Thèse de doctorat (nouveau régime) présentée à l'Université de Paris VII (1990).

3. *Le sort des matières dites «secondaires» au primaire*. Conseil supérieur de l'éducation (juin 1982).

4. *Programme d'études, Primaire : Sciences Humaines*. Ministère de l'Éducation, Direction des programmes (octobre 1981).

5. *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire : Cahier nº 1*. Ministère de l'Éducation, Direction des programmes (1971).

6. *L'École québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Ministère de l'Éducation (1979).

7. *Rapport de la session de perfectionnement pour les conseillères et conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire ou autres personnes responsables du dossier.* René Jobin et Denise Soulières (septembre 1988).

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES : UNE ANALYSE

MARIO LAFOREST
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

1. CONFUSION DANS LES RÔLES TENUS PAR LES ENSEIGNANTS AU COURS DES VINGT DERNIÈRES ANNÉES

Depuis une vingtaine d'années, l'enseignant, dans sa classe, a subi toutes sortes d'influences pédagogiques. Tout au long de la réforme scolaire, il a été considéré simultanément comme un «guide» accompagnant l'enfant dans les dédales de la connaissance, lui révélant celles que l'on considérait essentielles, comme un «témoin» des découvertes de l'enfant, comme un «provocateur de questions» permettant aux écoliers d'entreprendre une démarche de découverte, comme un «intervenant» mettant en place les divers éléments permettant à ses élèves de vivre une démarche scientifique, comme un «exécutant» de consignes préétablies, etc. Il a superposé toutes ces tendances dans son agir pédagogique et a adhéré à toutes sortes d'idéologies éducationnelles, de manière à justifier chacun des rôles qu'il additionnait dans une pratique de plus en plus difficile, peut-être parce que de plus en plus incohérente. On lui a reproché son traditionnalisme, on l'a taxé de mécaniste, il a cherché à être ouvert tout en ne tombant pas dans la licence des approches dites libres. On lui a reproché de négliger les apprentissages fondamentaux, il a alors dirigé son ouverture vers des objectifs. On lui a reproché son incapacité d'évaluer ceux-ci, il s'est alors tourné vers de l'exercisation. On lui a reproché l'exercisation et on a insisté sur le développement d'habiletés, il a dès lors développé, en plus de tout le reste, des approches de type technocomportementales. Au bout du compte, il aura additionné des tendances sans véritablement poser un regard critique sur sa pratique qui, faute de synthèse réflexive, deviendra de plus en plus confuse. Ces errances sont tout aussi manifestes dans le domaine des sciences humaines que dans les autres disciplines.

1.1 Qui blâmer?

Faut-il pointer l'enseignant du doigt pour cette confusion? À la suite du diagnostic que nous avons posé dans notre thèse de doctorat portant sur l'enseignement des sciences humaines au Québec de 1959

à 1989, il nous apparaît plutôt que la pratique éducative en sciences humaines des enseignants serait conséquente à l'ensemble des contradictions véhiculées par la documentation officielle depuis une trentaine d'années.

2. ORIENTATIONS DU PROGRAMME DE 1981

Le programme de 1981, tout comme ceux qui l'ont précédé, est très lié à son époque. Il s'inscrit dans la foulée du *Livre vert* et de *l'énoncé de politique* d'un gouvernement péquiste porteur de l'idéologie de développement et de participation qui entend laisser son empreinte sur le système éducatif québécois. Il ne faut pas oublier non plus qu'au moment de la parution de ce programme, le gouvernement vient tout juste d'essuyer une défaite majeure : la souveraineté du Québec a été rejetée par référendum. La société québécoise est profondément déchirée. De grandes ambiguïtés subsistent quant à sa définition. Doit-elle se noyer dans le grand tout canadien? Doit-elle s'y intégrer en s'y affirmant comme une société distincte? Doit-elle poursuivre l'idée d'indépendance nationale malgré la défaite référendaire? Doit-elle faire le deuil de cette option et s'entendre avec le reste du Canada pour y jouer un rôle prépondérant?...

Dans le domaine de l'éducation, on continue de rechercher l'orthodoxie et l'idéologie systémique fonctionnaliste est la plus répandue. On maintient ainsi la forme des programmes, y compris celui de sciences humaines, en leur donnant une apparence de direction univoque. Cependant, on n'arrive pas à éliminer un certain nombre d'ambiguïtés fondamentales au niveau des orientations de même que du contenu du programme en vigueur. Ce programme

> «s'inspire des valeurs et des finalités de l'ÉCOLE QUÉBÉCOISE[1]. Il se fonde plus particulièrement sur les valeurs sociales et culturelles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec, notamment le sens de l'appartenance socioculturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine.
>
> Ce programme s'inscrit dans une perspective de développement de la conscience individuelle et collective des enfants du cours primaire. Il leur propose un cheminement d'exploration progressive du monde, cheminement qui les amènera, à partir de leur

1 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation, Service général des communications et Éditeur officiel du Québec,1979, p. 28.

vécu, à prendre conscience des dimensions géographiques, historiques et culturelles du réel et qui les incitera à s'engager à leur mesure et à leur manière dans le présent et le devenir de la société.»[2]

On y reconnaît par ailleurs « *la justesse des orientations* [de la circulaire] *de 1971* » et, bien que le *Livre vert* et *l'énoncé de politique* aient implicitement prôné un retour aux approches disciplinaires, le nouveau programme se présente comme un programme intégré de sciences humaines favorisant une approche globale des réalités. On y définit les sciences humaines comme étant

> «l'étude des interactions de l'homme et de son milieu, en vue d'aider l'enfant à s'éveiller aux concepts de temps, d'espace et de société et à s'initier à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada.»[3]

2.1 Sens donnés à la notion d'éveil et à celle d'initiation à l'histoire et à la géographie

C'est ainsi que les concepteurs du programme tentent de réconcilier deux tendances opposées au regard de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires. D'une part, ils y intègrent la notion d'éveil chère aux tenants d'une approche globale et, d'autre part, ils y incluent la notion d'initiation à l'histoire et à la géographie chère aux tenants de l'approche disciplinaire. Ils précisent par la suite le sens qu'ils donnent à ces notions.

> «Pour l'enfant, l'éveil veut dire le passage d'un état inattentif à un état attentif relativement à un fait ou à un phénomène quelconque, la mise en évidence de certaines perceptions jusqu'alors diffuses et l'instauration d'un intérêt à leur égard. L'éveil conduit ainsi à des interrogations, des mises en relation et à une nouvelle structuration de sa façon de voir la réalité.»[4]

> «L'initiation dont il est ici question ne peut être conçue comme une introduction systématique aux disciplines scientifiques,

2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981, p. 3.

3 Ibidem, p. 6.

4 Ibidem, p. 8.

encore moins comme une formation axée sur une compétence disciplinaire dans les domaines géographique et historique.

Dans le cadre des sciences humaines au primaire, l'initiation consiste plutôt en une première familiarisation avec quelques éléments, quelques points de repère importants de l'histoire et de la géographie du pays. Elle comporte également une première prise de contact avec la méthode propre à chacune de ces disciplines.

L'histoire et la géographie doivent être entendues ici dans leur acception la plus large, incluant donc les dimensions sociologique et économique de l'étude du réel humain, dans l'optique d'un prolongement de l'éveil aux concepts de temps, d'espace et de société.»[5]

2.2 Solution de compromis

Somme toute, la position des auteurs ne clarifie rien : on persiste à ménager la chèvre et le chou. En effet, bien qu'elle semble tendre vers une approche globale des sciences humaines par le biais de l'éveil, elle n'exclut pas pour autant l'approche disciplinaire dans le cadre de l'initiation. Pour obtenir l'appui du plus grand nombre d'intervenants possible, on propose d'éviter de déplaire aux tenants de chacune des deux tendances. Cette stratégie atténue peut-être la confrontation, mais elle ne permet pas une définition claire des orientations du programme. En utilisant le compromis pour arriver à un consensus susceptible de favoriser des pratiques plus uniformes et orthodoxes, on obtient souvent l'inverse tant sur les plans didactique qu'idéologique comme on peut le voir actuellement dans les classes québécoises.

3 FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME

Les auteurs semblent avoir été partagés entre différentes orientations opposées. Ils ont donc décidé de tout inclure : fondements innéistes, maturationnistes, constructivistes et néo-béhavioristes se côtoient. Ainsi, lit-on, dans la présentation du programme, qu'

«il y a en tout homme une tendance innée à chercher et à comprendre les réalités du monde dans lequel il vit.»[6]

5 Ibidem, p. 9.
6 Ibidem, p. 7.

3.1 Fondement innéiste

Cette position est nettement innéiste. Elle rappelle certains fondements relevés lors de l'étude du programme de 1959. On retrouve en effet dans ce programme des affirmations donnant comme rôle à l'enseignant de préparer «l'éclosion» des notions chez l'enfant. La connaissance semble être «dans» l'enfant, il faut intervenir pour la faire «éclore»... Cette vision s'inscrit dans les mouvements néo-romantiques inspirés de Jean-Jacques Rousseau; dans les années soixante-dix, ils ont cours autant chez les tenants d'une pédagogie de la découverte que chez les fervents de la pédagogie de la révélation. Pour les auteurs du programme de 1981, l'enfant est *naturellement* curieux... On peut, dès lors, se demander : «S'il cesse de l'être à l'école, à qui la faute?» Cela est très près de la position romantique voulant que l'enfant soit *naturellement bon* et que ce soit la société qui le corrompe.

3.2 Fondement maturationniste

Dans la même lignée de pensée, le deuxième fondement réfère au courant maturationniste en psychologie. Il se lit comme suit :

> «Tout enfant a sa propre perception du monde, perception qu'il transforme en une compréhension personnalisée, selon son mode et son rythme de maturation, selon son expérience et à la mesure de ses champs d'intérêt et de connaissance.»[7]

Voilà qui ouvre la porte à l'enseignement gradué. Cette approche, basée sur les *rythmes*, a mené à la constitution de groupes-classes dits «homogènes» dans les années soixante-dix; ainsi, à titre d'exemple, retrouvait-on, dans une école, une troisième année «*forte*» où étaient regroupés les écoliers qui avaient un «*rythme de maturation*» accéléré, un groupe «*moyen*» pour ceux qui «*maturaient*» normalement, et un groupe «*faible*» pour ceux qui étaient plus lents dans leur «*maturation*»... Dans le domaine de l'adaptation scolaire, on avait même créé alors des classes «*d'attente*» et des classes de «*maturation*» en espérant que le temps arrangerait les choses... Tout cela peut donc se retrouver encore dans les classes des années quatre-vingt puisque cela demeure dans l'orthodoxie du nouvel énoncé.

---

7 Ibidem.

3.3 Fondement de constructivisme

Ce troisième fondement rallie les adeptes du constructivisme :

> «L'enfant est le premier agent de son développement; il apprend à connaître et à comprendre le monde qui l'entoure par une interaction constante avec son environnement.»[8]

Cet énoncé appelle l'endossement des tenants de l'école développementale en psychologie qui s'inspire, entre autres, des données du courant éducationnel relié aux travaux de Dewey et, plus tard, à ceux de l'école de Genève. Ici, on responsabilise l'écolier et l'enseignant intervenant dans des situations éducatives. Tous deux sont autant en interaction avec un ou des milieux qu'avec des objectifs d'apprentissage et des moyens venant appuyer leurs démarches.

3.4 Fondement de l'intervention de l'adulte

Le quatrième fondement donne plein droit à l'intervention de l'adulte dans l'éducation de l'enfant :

> «Dans sa quête de compréhension du monde, l'enfant a besoin d'être nourri et stimulé; il a besoin d'aide et de soutien.»[9]

Il va de soi que, même lorsqu'il s'appuie sur des fondements contradictoires, un système éducatif doit justifier la pertinence de ses interventions en faisant appel à leur nécessité. Pour qu'une politique s'implante à travers une stratégie efficace, il lui faut l'appui de tous ceux qui la mettront en oeuvre. L'énoncé qui précède vise cet endossement.

3.5 Fondement béhavioriste

Le cinquième et dernier fondement s'inspire du courant psychologique béhavioriste et peut être rapproché de la philosophie à la base de la pensée de B. F. Skinner[10].

> «L'enfant est un être social; à ce titre, il a le droit et le devoir de s'initier aux savoirs, aux valeurs et aux usages prévalant dans sa société.»[11]

---

8 Ibidem.

9 Ibidem.

10 SKINNER, B. F., *Par-delà la liberté et la dignité*, Paris, Robert Laffont, 1972, 270 pages.

11 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, op. cit., p. 7.

Dès lors, en s'appuyant sur cette idée, toujours en vue d'aider l'enfant à s'acquitter de son devoir, on est justifié de mettre en place des programmes de modification de comportements en accord avec les attentes de la société et d'en évaluer l'efficacité. On peut alors déterminer les comportements sociaux et intellectuels acceptables par la société et concevoir des interventions auprès des écoliers qui seront justifiées par ces attentes.

4. CONFUSION À TRAVERS LE PROGRAMME

Comme nous venons de le constater, le programme s'appuie sur des fondements inspirés d'options psychologiques divergentes. Il s'ensuit inévitablement une certaine confusion dans la présentation des objectifs, des objets d'études, des démarches à privilégier et des outils à utiliser. De plus, il en découle plusieurs interprétations possibles lorsqu'on envisage la mise en place du programme.

Sous des apparences d'orthodoxie au niveau de la forme, l'approche systémique fonctionnaliste qui a inspiré la conception et la mise en place des programmes, à la suite de l'*énoncé de politique* du gouvernement, n'a pas permis d'arriver à un programme univoque dans le domaine des sciences humaines.

Afin de rallier le plus grand nombre de tendances issues de l'époque révisionniste qui a précédé, les concepteurs du programme ont tenté d'intégrer toutes les tendances au programme. Celles-ci étant divergentes, différentes interprétations seront alors possibles quant à l'esprit et aux orientations à lui donner.

5. CHANGEMENTS MAJEURS APPORTÉS PAR LE PROGRAMME

Ce programme n'est pas conçu comme une synthèse à partir de choix pédagogiques variés; il constitue plutôt le résultat d'une addition des différentes tendances en présence. Nous avons assisté au cours des années soixante-dix à une lutte idéologique pour l'hégémonie dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines. La situation créée par le programme de 1981 ne désignant aucun «vainqueur», le révisionnisme se perpétuera encore dans les années quatre-vingt. Les fondements mêmes du programme invitent, en quelque sorte, les diverses tendances à se livrer combat pour l'hégémonie idéologique sur le plan pédagogique.

La structure du programme s'inscrit pourtant, comme dans le cas de tous les programmes qui font suite à l'*Énoncé de politique*, dans le cadre de la recherche de l'orthodoxie. En effet, au chapitre des changements majeurs eu égard aux anciens programmes qui l'ont précédé,

> «le document adopte une structure de programme par objectifs par opposition à une structure de contenu. L'objectif global des sciences humaines au primaire commande les objectifs généraux de chaque cycle, lesquels commandent à leur tour les objectifs terminaux de fin de cycle.»[12]

6. OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME

Si on fait un lien entre les objectifs généraux et l'objectif global du programme, on peut y distinguer deux options quant au type de programme présenté. L'objectif global s'adresse, en effet, aux enseignants, *«amener l'élève à...»*, et les objectifs généraux, quant à eux, s'adressent aux écoliers, *«s'éveiller à...»*, *«s'initier à...»*. D'un point de vue didactique, il y a là deux façons de concevoir un programme : un programme d'enseignement et un programme d'apprentissages... Ces deux positions trouvent leur origine dans l'histoire pédagogique des vingt années qui ont précédé la publication de ce programme. En effet, ces deux tendances divergentes n'ont cessé de se manifester tout au long de cette période. Le pédocentrisme des documents d'accompagnement de la *Circulaire de 1971* ne venait-il pas s'arrimer à une suggestion de programme toute centrée sur des contenus à transmettre? On peut donc prévoir que ces deux tendances, bien qu'elles soient divergentes, pourront être amalgamées dans les pratiques pédagogiques des enseignants, puisqu'elles se côtoient dans les énoncés des objectifs du programme. En ce qui a trait aux contenus des objectifs, il n'y a pas de contradiction ou d'opposition entre les deux niveaux d'objectifs. Les deux peuvent être inspirés des fondements développementalistes du programme et font référence au développement des concepts de temps, d'espace et de société.

Les objectifs généraux sont ensuite précisés par des objectifs terminaux de cycles. Ainsi, à partir de chaque objectif terminal, on a défini une série d'objectifs terminaux qui, eux, décrivent les change-

12 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Devis d'implantation. Programme de sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, mai 1981, code 51-3816, p. 16.

ments attendus chez les élèves à la fin de chacun des cycles. Ces objectifs, inspirés des approches béhavioristes, sont formulés en terme de comportements observables qui constituent, pour ainsi dire, les indices révélateurs de l'atteinte de l'objectif général. Ils peuvent être interprétés d'un point de vue strictement techno-comportemental. Ces objectifs terminaux, tout comme les objectifs généraux, sont obligatoires. Pourtant, les fondements qui semblent en conditionner la formulation sont opposés. Nous pourrions ici poursuivre notre analyse au niveau des objectifs intermédiaires et la raffiner davantage en l'étayant d'une analyse des énoncés que l'on retrouve dans les documents d'accompagnement du programme.

Nous pourrions également établir des parallèles entre cette analyse et l'approbation de matériel de base pour l'enseignement des sciences humaines. Nous avons réalisé ce travail dans notre thèse. Le temps accordé pour cette communication ne nous permet cependant pas d'aller plus avant ici.

Mentionnons seulement que cette situation, qui nous apparaît pour le moins confuse, est renforcée par l'approbation par le ministère de l'Éducation de matériel de base et de matériel complémentaire reproduisant toutes ces contradictions. Ce type de matériel est très largement utilisé dans les classes et se superpose à toutes les autres pratiques y ayant cours. Cela démontre que la confusion idéologique sur le plan éducationnel se reflète dans la pratique éducative des enseignants du primaire et que l'on ne saurait honnêtement les rendre seuls responsables de ce que l'on qualifie souvent de la piètre qualité de l'enseignement des sciences humaines au primaire.

L'ÉPISTÉMOLOGIE N'EST PEUT-ÊTRE PAS ABSOLUMENT NÉCESSAIRE POUR ENSEIGNER LES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE, MAIS ÇA AIDE JOLIMENT!

CHRISTIAN LAVILLE
Professeur de didactique
Université Laval

INTRODUCTION

Les préoccupations épistémologiques furent fort à la mode en éducation dans les premières années de la réforme scolaire. Plusieurs y voyaient alors la pierre angulaire de toute didactique bien pensée. Ainsi en témoigne, par exemple, ce numéro spécial sur la didactique, publié en 1973 par la revue *Prospectives*, et notamment le texte de présentation de Bernard Jasmin qui parut alors à beaucoup un texte fondateur : tout commence, écrivait en substance Jasmin, dans la discipline à enseigner et les problèmes épistémologiques qu'elle pose (p. 58). Depuis, le mot et la chose paraissent avoir un peu perdu de leur attrait. D'autres préoccupations et d'autres perspectives sont venues à la mode et les questions épistémologiques semblent quelque peu marginalisées, au point que ceux qui s'y intéressent encore se sentent parfois soupçonnés de pédantisme, sinon de déconnexion du réel... Et pourtant, s'il est quelque chose de bien capable de nous aider à maîtriser des aspects importants du réel de nos enseignements, c'est bien la réflexion épistémologique, et cela de façon simple et commode. Aussi simplement et commodément que le travail du mécanicien est facilité par une bonne connaissance de ses outils, celui du menuisier par une bonne compréhension de ses matériaux. Il n'en va pas autrement en enseignement. Nous enseignons avec des outils les disciplines d'enseignement ou leurs dérivés que nous emploierions mieux si nous les connaissions et comprenions mieux : qu'on pardonne cette banalité, qui pourtant nous ramène à l'épistémologie, celle-ci ayant justement pour objet de nous amener à de meilleures connaissances et compréhensions de nos outils d'enseignement.

Si nous prétendons enseigner en employant les disciplines outils que nous employons, c'est parce que deux choses sont supposées : d'abord que les disciplines sont des modes éprouvés de connaître et qu'elles nous font disposer de savoirs valables; ensuite, que ces

savoirs sont porteurs de capacités formatrices, puisqu'on enseigne pour former.

Ce n'est pas par hasard que les diverses disciplines existent. Elles existent parce qu'on croit qu'elles peuvent aider à apporter des réponses valables à certaines questions que les êtres humains se posent, des solutions à certains problèmes qu'ils rencontrent. C'est pour cela qu'on voudrait que tous puissent en profiter et c'est également pour cela qu'elles ont été introduites dans l'école. Mais comment les disciplines produisent-elles les savoirs et quels sont, dans leurs champs respectifs, les principes et les règles de validité des savoirs produits? C'est à l'épistémologie qu'il y a lieu, avant d'employer ces savoirs à l'école, de demander des lumières à ce propos.

Le plus souvent, dans l'école, on se contente de tirer d'une discipline scientifique quelques traductions ou condensés scolaires qu'on pense utiles à la formation. Le savoir savant, c'est-à-dire un savoir validé selon des principes et des regles admises et éprouvées, précède alors le savoir enseigné. Mais dans l'histoire de nos enseignements et des disciplines enseignées, il est des cas où ce mouvement fut inverse. Ce fut justement le fait de l'histoire et de la géographie, les deux disciplines sur lesquelles paraît reposer le programme de sciences humaines au primaire (le reste se présentant plutôt comme des champs d'exploration et d'application). Chacune est apparue sous sa forme didactique avant de se transformer en champ scientifique. Il s'agissait essentiellement pour l'une et pour l'autre, peut-on dire sans trop simplifier, de constituer l'identité collective, celle des sujets et plus tard des citoyens, en raison du territoire national (voir Furet, 1979; Rhein, 1982; Pinchemel, 1988). Nous nous trouvons alors face à des disciplines constituées à des fins didactiques qui, une fois en existence, ont développé des vocations scientifiques et se retrouvent maintenant en situation, sous la forme de savoirs savants vigoureux et éprouvés, de retourner aux savoirs enseignés. Qu'offrent donc maintenant ces disciplines, quels sont leurs sens, leurs perspectives, leurs démarches, leurs déterminations s'il en est, dont on pourrait ou devrait tenir compte à l'école? L'épistémologie nous aiderait à le dire.

C'est donc ce regard épistémologique que nous entendons poser sur quelques-uns de nos outils d'enseignement, faute de pouvoir le faire sur tous, dans les lignes qui vont suivre. Nous le ferons d'abord selon deux axes conceptuels, ceux des concepts de temps et d'espace plus précisément, puisque ceux-ci paraissent les axes principaux du programme de sciences humaines, comme ils sont d'ailleurs les concepts centraux des principaux réservoirs d'alimentation disciplinaire

du programme, l'histoire et la géographie. Nous le poserons ensuite ce regard, en fonction d'un axe méthodologique, puisqu'il est aussi question, dans le programme, d'initier aux démarches scientifiques des sciences humaines, et que l'examen épistémologique d'une discipline dit bien sa méthode pour constituer les savoirs et les paramètres balisant son exercice.

À l'occasion, notre propos sera illustré d'exemples simples, mais il restera, c'est certain, plus près de la théorie que de la pratique. D'autres savent mieux que nous faire le passage de l'une à l'autre, en gérant bien les multiples contingences qui tissent le réel, et dont nous ne sommes pas tout à fait ignorant, mais que nous ne souhaitons pas considérer ici.

1. LE FIL DU TEMPS ET L'ÉCHEVEAU

Donner une place centrale au concept de temps parmi les apprentissages historiques du programme de sciences humaines au primaire n'est pas incohérent. Bien au contraire. L'histoire, en effet, fut longtemps une discipline étroitement liée au mouvement du temps. Elle l'est encore d'ailleurs, mais la façon a changé.

En fait, l'histoire à vocation scientifique est née des positivistes de la fin du XIX^e^ siècle et du début du nôtre qui voulaient, en histoire comme dans les sciences exactes et pour toutes les sciences du reste, mettre à jour l'ensemble du répertoire des savoirs, sous une forme objective et achevée. En histoire, l'ambition était de reconstituer une fois pour toute la totalité du passé humain. Pour cela il n'était, pensaient-ils, que de recueillir toutes les traces laissées — des documents écrits essentiellement —, de s'assurer de leur crédibilité et de reconstituer leur enchaînement afin de reproduire, sous forme d'un récit continu, l'histoire vraie depuis le début des temps jusqu'au moment présent. Les pas de ce cheminement étaient ordonnés en filiation, un pas en suivait un et en précédait un autre, dessinant cette longue chronologie de dates accrochées les unes aux autres qui était censée former la colonne vertébrale de la marche vers le progrès. Car cette vision de l'histoire supposait l'évolution continue vers des états plus achevés de l'ordre social, que le récit historique éclairait, légitimait ou confirmait. Ainsi était cultivée la mémoire collective voulue (Furet, 1979, p. 32-41).

C'est probablement de la persévérance d'une telle conception de l'histoire que provient l'insistance que l'on observe encore parfois à propos de la chronologie, de sa traduction scolaire sous la forme d'une

ligne du temps, de la hantise de l'anachronisme (mal placer un événement dans la série temporelle) qui paraît encore souvent habiter l'enseignement de l'histoire.

Mais tôt dans notre siècle, la conception positiviste de l'histoire fut mise en question. L'histoire n'a pas pour mission de simplement enregistrer puis raconter, disent les historiens et d'autres spécialistes des sciences humaines. Sa fonction est de faire comprendre et d'expliquer le réel social, plus particulièrement les problèmes qui se posent dans le présent. Il s'agit d'expliquer, en raison de ce qui paraît le plus porteur de capacités explicatives, et les historiens, comme Fernand Braudel et d'autres, seront amenés à rechercher des explications qui tiennent leurs valeurs et leurs capacités de registres différents du temps. Ils parleront alors de structure, de conjoncture, d'événement. Les trois concepts clés pour distinguer ces ordres différents de l'explication temporelle. Ils voient d'abord le temps bref de l'événement, celui qui compose l'actualité, l'Accord du Lac Meech de 1987, par exemple; puis la conjoncture, plus durable et qui marque une période, ainsi le ralentissement économique du début des années 1980; enfin, ils voient la structure, un ensemble de facteurs liés et qui changent peu pour de longues durées, comme les caractères géographiques d'un milieu et leur influence sur les comportements humains, ou certains caractères du nationalisme canadien-français qui paraissent inscrits de façon durable dans les mentalités. Ces ordres du temps coïncident et s'enchevêtrent; ils ne se résolvent plus en une ligne du temps simple, déroulée comme un fil, mais en plusieurs registres, d'épaisseurs variables et de durées changeantes, imbriqués les uns dans les autres comme une tresse ou un écheveau.

Traditionnellement associé au concept de temps, le concept de causalité se trouve aussi transformé. Finie la causalité simple et quasi mécanique des positivistes : une cause amenant une conséquence qui à son tour devenait une cause et ainsi de suite... On voit maintenant la causalité multiple, plus capable de souligner les divers ordres d'influence, la variété des facteurs, leur inscription dans des durées différentes. La causalité linéaire s'est effacée devant la simple volonté d'expliquer mieux, plus justement, en passant par la causalité temporelle abordée selon des registres divers.

Les élèves peuvent comprendre ça si on le leur apporte à leur niveau. Plusieurs des objectifs du programme, dès le premier cycle, y invitent d'ailleurs. Notamment lorsqu'il s'agit de faire percevoir le changement et la durée (p. 9 du *Programme d'études*). Il est facile, en effet, de mettre l'élève face à des réalités historiques évoluant à des rythmes

différents : des événements de sa propre vie, par exemple, en rapport avec les façons d'assurer la subsistance dans son milieu et en soulignant les relations des gens avec la géographie du lieu. Ils peuvent aussi saisir facilement combien la chronologie n'est pas un en-soi, mais une représentation de l'explication temporelle, relative à ce qu'il s'agit d'expliquer : ainsi les principaux moments de sa chronologie personnelle sont sûrement différents de ceux de l'histoire du magasin de produits alimentaires du quartier ou de ceux de la chronologie dans le manuel d'histoire du Québec et du Canada de la grande soeur. Toutes ces chronologies sont pourtant justes, car elles conviennent à ce dont il s'agit.

Les autres apprentissages, plus techniques, relatifs au temps, n'en resteront pas moins nécessaires et importants. Il restera important de faire apprendre à se situer dans le temps, à ordonner des faits, à distinguer l'avant et l'après, à connaître et savoir employer le vocabulaire adéquat, etc.; mais en se souvenant que ces apprentissages, par rapport à l'histoire, sont en quelque sorte préhistoriens et qu'ils peuvent être partagés, en bonne part, avec d'autres enseignements, notamment ceux des mathématiques. Sauf peut-être pour ce qui est de ces aspects de la mesure du temps que l'histoire a développé de façon particulière et que l'on connaît sous les noms de période, époque, génération, etc.

2. L'ESPACE PLAT ET ENCHEVÊTRÉ

Comme l'histoire, la géographie, à ses débuts, fut essentiellement élaborée à des fins didactiques (Rhein, 1982). Elle se vit chargée de l'espace comme l'autre s'était vue confier le temps. Et de l'une et l'autre, il était attendu des contributions complémentaires à une même mission conçue en termes d'identités à constituer, de temps présents à légitimer, de projets à justifier. Pour l'histoire, le récit des origines servait d'outil identitaire suggérant à chacun sa place au terme du continuum factuel arrivé à son état le plus achevé, alors que la géographie venait situer l'individu en balisant son espace concret de vie en même temps que les coordonnées spatiales de son sens de l'appartenance.

La géographie identitaire est une géographie simple et achevée. Elle se préoccupe principalement de décrire, de nommer, de situer, de délimiter... Il n'était pas besoin de beaucoup de finesses pour que le jeune Français d'avant 1914 se voit enseigner, dans l'esprit revanchard alors courant, de «ne pas quitter des yeux la ligne bleue

des Vosges» : il fallait simplement dire où sont les Vosges et indiquer ce qui est au-delà. Et la géographie pouvait à l'occasion tirer autant d'enseignements de ses capacités évocatrices que de ses principes méthodologiques, comme quand elle enseignait au jeune Anglais que sur l'Empire britannique le soleil ne se couchait jamais.

Cette conception d'une géographie de la description et de la nomenclature était renforcée par les quelques usages parascolaires qu'une géographie toujours didactique, mais d'une autre façon, avait développés : géographie pour gérer le territoire, comme en France celle des divisions administratives ou en Amérique celle de la frontière; géographie pour les besoins de la guerre; géographie pour explorer le monde, mais surtout pour se l'attacher durant la haute période coloniale.

Vint toutefois un moment, dans l'après-guerre et dans les années 1950, où ces emplois parurent moins importants — les guerres s'essoufflant, les empires coloniaux se démembrant — et la géographie, comme l'histoire quelque temps auparavant, voulut reconsidérer sa nature et son rôle, clarifier son caractère scientifique, notamment en se rapprochant, comme l'histoire encore, des sciences sociales. La géographie est restée la science de l'espace, mais selon d'autres perspectives, avec d'autres préoccupations et de façon renouvelée. C'est désormais l'humain et les faits sociaux qui sont au coeur de ses inquiétudes. Il n'est plus question de faire l'inventaire de l'observable, mais de s'intéresser au présent sous l'angle des problèmes qui s'y posent, principalement pour voir la contribution que la géographie et son approche spatiale particulière pourraient apporter.

Jusqu'alors la géographie avait accepté de disposer d'espaces définis qu'il s'agissait de connaître et de décrire sous divers angles. Il semblait exister quelque chose de donné, l'espace en soi. Maintenant, l'espace est plutôt envisagé comme une création d'êtres humains, le produit des groupes sociaux qui l'occupent, l'aménagent, réagissent à ses contraintes, s'en servent de diverses façons. Cela selon un système complexe de relations multiples à diverses échelles : du quartier à la planète envisagée comme un écosystème, de l'espace de travail à celui des influences culturelles, de l'espace pratique dessiné par le relief ou l'administration à celui abstrait du réseau des fréquentations, de l'espace aménagé à l'espace rêvé... Et tous ces espaces non plus plats et juxtaposés, mais en interrelation et enchevêtrés à divers niveaux. Débrouiller cet enchevêtrement pour le comprendre et l'expliquer, pour l'aménager autrement éventuellement, c'est désormais la mission d'une géographie devenue science sociale, la science

de l'organisation spatiale des sociétés (Maréchal, 1986, p. 48; Levy, 1984).

Qu'en inférer pour l'enseignement des sciences humaines au primaire? D'abord qu'initier au concept d'espace et à la géographie, ce n'est pas seulement représenter, décrire, situer, mesurer... Non pas que tout cela soit inutile, bien au contraire, mais outre que ces enseignements/apprentissages peuvent être partagés avec d'autres - ceux des mathématiques encore et même ceux de géométrie - ils sont loin de tirer tous les profits de formation qu'on peut espérer d'un champ scientifique qui s'est à ce point renouvelé.

Car la géographie c'est d'abord les êtres humains, les rapports sociaux et leurs effets sur l'espace, les effets de l'espace sur les rapports sociaux. C'est aussi savoir que rien de tout ça n'est donné, que c'est plutôt construit par des nécessités, des pratiques, mais aussi par des théories, des représentations, l'imaginaire. Rien de tout cela n'est inaccessible à des élèves du primaire. Le simple phénomène de la distance peut servir à leur montrer que l'espace peut être concret et mesurable, mais aussi abstrait et variable selon les circonstances diverses du réel : est-ce la même distance d'aller de Québec à l'île d'Orléans à pied, à bicyclette ou en auto, en été ou durant une tempête d'hiver, par l'autoroute ou par la vieille route? L'idée de distance est-elle seulement la même pour un banlieusard montréalais et pour un banlieusard québécois? Qu'était-ce, pour un explorateur durant le Régime français, d'aller découvrir les Grands-Lacs? Ou bien, à propos de l'espace réel «, de l'espace mental, quelles sont les limites concrètes de mon espace d'apprentissage scolaire? Quel est celui de mes relations familiales? Est-il le même pour Li, Pédro ou Marie? Quel est celui de ma culture, quand on sait que j'écoute la même musique que des écoliers de mon âge à Phoenix et à Oslo? Ou bien encore : si vous étiez un industriel canadien, vers où regarderiez-vous d'abord pour vendre vos produits? Qu'auriez-vous fait vers le milieu du XIX^e^ siècle?... Il est vrai que le programme n'invite pas toujours très explicitement à de tels enseignements, mais il les permet et parfois y amène, et pas seulement sous les rubriques espace ou géographie. Pensons, par exemple, à tout ce que recouvre virtuellement la vie économique et culturelle, la vie en société. Il n'est que d'introduire les perspectives appropriées.

3. LE DONNÉ, LE PROBLÈME ET LE CONSTRUIT

L'initiation aux sciences humaines au primaire, dit le programme, «comporte également une première prise de contact avec la méthode propre à chacune des disciplines» (p. 9), c'est-à-dire, dans les circonstances, l'histoire et la géographie principalement. Là encore le regard épistémologique peut apporter des éclairages utiles.

Le regard épistémologique rappelle d'abord que les disciplines en question ne se satisfont plus du récit linéaire et achevé des faits du passé ni de simplement localiser ou décrire les paysages. L'une et l'autre se sont tournées vers le social dont elles partent pour chercher des compréhensions et des explications à des problèmes du présent; des explications qui reposent désormais sur des appareils de compréhension mettant en œuvre plusieurs registres temporels en histoire, des échelles et des niveaux multiples en géographie. Il y a là plein de ressources pédagogiques virtuelles. Pour soulever l'intérêt et cultiver la motivation, par exemple, car les élèves du primaire ne sont pas différents de nous : ils s'intéressent à ce qui est intéressant et un problème à résoudre, surtout si on peut envisager une solution possible, paraît plus intéressant qu'un ensemble de connaissances toutes faites qu'il faut simplement consommer puis emmagasiner. Ou encore pour leur montrer les bénéfices à tirer d'une question bien posée comme mode opératoire de connaissance : les mettre, par exemple, devant un document historique ou un paysage, demander à certains ce qu'ils voient dans le document ou dans le paysage, sans plus de directives, et demander à d'autres de répondre à des questions précises en rapport avec un problème... et faire comparer ce qui est obtenu. Les élèves constatent vite la valeur méthodologique d'une bonne question découlant d'un vrai problème.

Pour considérer les problèmes sociaux du présent, l'histoire et la géographie pratiquent une démarche logique, dite hypothético-déductive, nous rappelle encore l'épistémologie. C'est dire qu'une fois le problème bien posé et traduit sous forme de question, il est envisagé une ou des réponses possibles, une ou des hypothèses, qui ensuite retourneront au réel pour y être mises à l'épreuve. Il se trouve que ce dernier mouvement est essentiellement déductif et que les élèves du primaire, si on en croit les psychologues généticiens, en sont incapables. Par contre, ils sont parfaitement capables d'exercer les capacités intellectuelles que suppose le mouvement inductif antérieur et, en nous le montrant, l'épistémologie nous rend un autre service pédagogique de premier ordre : elle suggère d'enseigner aux élèves de ce niveau à connaître et à constituer des savoirs selon le mode inductif et à se

garder d'apprentissages déductifs qui risquent de n'être que pur verbalisme.

L'épistémologie nous rappelle enfin que les démarches de constitution des connaissances en histoire et en géographie ainsi que les connaissances produites ont un sens : celui des points de vue du producteur, de ses expériences, de ses philosophies, de ses idéologies... Lieux communs, tout ça, pour l'enseignant, mais pas pour l'élève chez qui au contraire le dit de l'enseignant ou l'écrit du manuel sont parfois paroles révélées. Profitons-en alors pour les amener, à leur niveau et selon leurs capacités, à considérer ce caractère fondamental des sciences humaines (comme des autres sciences d'ailleurs) : elles produisent des savoirs valides à divers degrés et selon diverses normes, et ces savoirs ont un sens qu'il faut retrouver pour bien les maîtriser. On peut amener facilement de telles réflexions : pourquoi, par exemple, des élèves qui ont vu le même événement il y a une semaine ne le racontent-ils pas de la même façon? Pourquoi la statue au milieu de la place? Pourquoi une journée des Irlandais mais pas une journée des Haïtiens? Etc.

Ce qui joue notamment dans ces considérations du réel, ce sont les préconceptions et les valeurs des observateurs. D'où également, sur ce terrain de l'initiation méthodologique, d'excellentes occasions pour amener aussi sur le plan des apprentissages «affectifs», particulièrement sous l'angle des valeurs et des attitudes qui jouent dans la constitution et la réception des savoirs, comme la curiosité, le scepticisme, la prudence intellectuelle, l'objectivité, etc. Car faire découvrir les principes et les mécanismes de ce jeu, pour rappeler et faire comprendre une autre fois que les savoirs sont construits et non donnés paraît capital pour le développement de l'autonomie intellectuelle.

CONCLUSION

Dans un pays, il y a longtemps, une courageuse petite population venue d'ailleurs s'était établie pour fonder une colonie, cultiver la terre et témoigner de la gloire de Dieu. C'était une race pure et ses héros le montraient bien : ainsi la petite M. qui sauva le fort à elle toute seule; ou le grand D. qui, avec quelques bons compagnons, mit en déroute la horde sauvage marchant sur la ville; ou le père B. que les tortures les plus affreuses et les plus explicites ne firent qu'encourager au martyre... Arriva un moment où des étrangers plus forts vinrent et soumirent la petite population abandonnée : ce fut la Grande Catastro-

phe! Depuis, pas un moment ne doit être perdu pour survivre quand même en témoignant des valeurs d'avant.

On aura reconnu, un peu caricaturé j'en conviens, les grands traits d'une certaine historiographie scolaire, encore dominante il y a peu. Le regard épistémologique peut informer l'enseignant des paramètres de cette historiographie — comme de toute autre — de ses présupposés, de ses perspectives, de sa démarche de constitution des savoirs, de la validité de ces savoirs... Des questions lui sont proposées : comment cette histoire est-elle écrite, pourquoi l'est-elle ainsi, quel est le but recherché, au bénéfice de qui, avec quelles conséquences éventuelles, etc.? Mais aussi, pourrait-il en être autrement? Et le maître se trouve alors plus capable de choisir les contenus, les perspectives et les pédagogies à offrir dans ses classes. Dans cette esprit, l'épistémologie est un outil pour le maître qui lui facilite la conception et la pratique de ses opérations d'enseignement.

Mais les enseignants passent et les élèves continuent... Dès maintenant et plus tard, ceux-ci doivent et devront de plus en plus pouvoir évaluer la validité des savoirs qui leur seront offerts, et pour cela interroger éventuellement leur constitution. Ils devront à leur tour exercer des capacités qui ressortissent à l'épistémologie. Et c'est à cela qu'il y aurait probablement lieu de les initier, dès le cours de sciences humaines au primaire, en leur faisant constater comment sont construits les savoirs et à quelles fins. Certains exemples plus tôt le suggéraient déjà. Irréaliste, peut-on penser? Certainement pas plus que de faire absorber les innombrables coordonnées signalétiques d'une certaine géographie régionale, ou la nomenclature des ressources d'un territoire avec leurs emplois éventuels, ou la liste des forts français et anglais durant la Guerre de sept ans ainsi que les victoires et défaites respectives... Et ça ne sera ni moins utile ni moins formateur.

BIBLIOGRAPHIE

DRESCH, Jean (1984).
«Géographie d'hier et d'aujourd'hui», *La Pensée*, 239, 9-20.

FURET, François (1979).
«La naissance de l'histoire», *H-Histoire*, 1, 11-42.

GILBERT, Rod (1989).
«Language and Ideology in Geography Teaching», *Language and learning in the teaching of geography*, Frances Slater (éd.), Londres : Routledge, 151-161.

HENLEY, Richard (1989).
«The Ideology of Geographical Language», *Language and learning in the teaching of geography*, Frances Slater (éd.), Londres : Routledge, 162-171.

JASMIN, Bernard (1973).
«Problématique possible de la didactique», *Prospectives*, 9, 2, 58-60.

LACOSTE, Yves (1984).
«Enseigner la géographie», *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Paris : INRP, 47-55.

LÉVY, Jacques (1984).
«Les lieux des hommes : un nouveau départ pour la géographie», *La Pensée*, 239, 30-45.

MARÉCHAL, Jean (1986).
«Réflexions épistémologiques et didactique de la géographie», *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, Actes du colloque*, Paris : INRP, 45-64.

MONIOT, Henri (1986).
«Épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire», *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, Actes du colloque*, Paris : INRP, 35-44.

PICARD, Jean-Luc (1989).
«Éclairer le présent à la lumière du passé», *Place publique*, 5, 2, 3-4.

PINCHEMEL, Philippe (1988).
«La géographie», *Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales. Actes du colloque*, Paris : INRP, 45-54.

RHEIN, Catherine (1982).
«La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale?», *Revue française de sociologie*, 23, 2, 223-251.

SEGAL, André (1983).
«Pour une didactique de la durée», *Cahiers de Clio*, 73, 33-47.

(1989), «Pratiques nouvelles de la géographie», nº spécial des *Cahiers pédagogiques*, 272.

(1990), *Enseigner la géographie*, Montpellier-Lyon, RECLUS-AFDG, 157 p.

CARTE COGNITIVE ET REPRÉSENTATION CARTOGRAPHIQUE

MICHEL CORON
Professeur de didactique
Université de Montréal

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce colloque, il me paraît nécessaire de m'interroger sur la place de l'élève par rapport à un savoir disciplinaire comme celui des sciences humaines.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'à une certaine époque la géographie et l'histoire, incluant l'histoire sainte, occupaient une place importante dans les écoles du Québec. Autres temps, autres moeurs. Il s'agit maintenant d'*amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit*. Il s'agirait donc moins de connaître que de comprendre, à partir de la réalité qui est celle de l'élève.

Ce qui fait problème, c'est l'interprétation qui peut être faite de cet objectif global à propos du terme *monde*. Dans la perspective concentrique qui est celle du programme, ce monde semble s'amplifier de façon linéaire depuis le milieu immédiat de l'enfant jusqu'à la réalité mondiale, sans qu'aucun obstacle épistémologique ne vienne entraver cette harmonie préétablie. Il suffit alors que l'élève observe, classifie, compare, fasse des relations et aboutisse à une synthèse pour que d'emblée ces réalités s'imposent à lui. Dans cette perspective, le monde dans lequel vit l'élève est le monde tel que la science géographique le définit. On peut alors se demander s'il s'agit du même monde dans lequel vit l'élève. Cette question pourra sembler impertinente à ceux qui croient qu'une pédagogie par objectifs terminaux et intermédiaires est une réponse définitive aux problèmes qu'ont connus les Sciences de l'éducation dans le passé. Il ne fait pas de doute qu'une formulation par objectifs a permis de clarifier le savoir à enseigner, mais ceci exclut-il l'existence d'un sujet épistémique qui construit son savoir à partir de la réalité qu'il conçoit à un moment donné de son itinéraire? L'élève de l'école de l'excellence semble être une variable dépendante du contenu des programmes, ceux-ci assurant l'efficacité des apprentissages grâce à une technologie appropriée. Si un blocage ou une interférence s'introduit dans le système assimilateur de l'enfant, il suffira de préciser les éléments d'intervention appropriés pour que l'élève

s'accommode aux objectifs prévus. Ce qui s'avère essentiel, c'est que les finalités des programmes soient atteintes. Et pour que celles-ci soient atteintes le plus rapidement possible, ce qui exclut toute forme de tâtonnement expérimental, la démarche de recherche se réduit à une habileté technique, à un algorithme qu'il suffit de maîtriser sans comprendre, pour que les contenus conceptuels viennent se placer dans la bonne case. Récemment, Vinh Bang (1989), faisant référence à l'enseignement des sciences à l'école primaire, déclarait :

> «La critique que l'on peut formuler à cet égard réside dans le fait que l'école primaire n'a pas pu définir l'objectif de l'enseignement scientifique. Si l'objectif est défini sur la base d'acquisition des contenus des notions — ce qui est le cas observé au niveau secondaire — il y aura un déphasage complet pour la simple raison que l'enfant n'a pas encore pu accéder à de telles notions. La conceptualisation notionnelle est la résultante d'un long processus d'élaboration : l'enfant a précisément besoin de manipuler, d'expérimenter pour y parvenir.» (p. 14)

Le programme de sciences humaines au primaire insiste pour que l'élève s'éveille aux concepts clés d'espace, de temps et de société. Il faut cependant reconnaître qu'un concept comme celui de ville n'est pas une simple expansion du concept de quartier. À plus forte raison lorsqu'il s'agit d'une région, d'une province ou d'un pays. Même s'il existe une filiation évidente entre ceux-ci, il y a aussi une rupture, un obstacle épistémologique entre chacun qui suppose un recadrage complet à chaque étape. C'est donc à la lumière de ces possibilités et des limites des capacités structurantes des élèves que doit s'exercer un apprentissage significatif. Or, que savons-nous exactement des rapports qu'entretiennent apprentissage d'un savoir et développement cognitif? Fort peu de choses à vrai dire. Comme l'exprime avec justesse Netchine-Grynberg (1990),

> «apprentissages et développement cognitif sont longtemps apparus comme des conditions radicalement distinctes des constructions des connaissances et servaient à étayer des conceptions opposées à la formation des savoirs.» (p. 27)

Et elle ajoute que c'est largement hors de la psychologie que la connaissance et les conditions de la rationalité ont été le plus féconds. Ainsi peut-il en être du programme de sciences humaines qui n'échappent pas à la théorie des systèmes, à la théorie de l'information et à la métaphore informatique. La visée est objective et sans référence au sujet connaissant. Les trop vastes synthèses piagétiennes, malgré

l'influence marquée qu'elles ont pu avoir en didactique générale, s'estompent brutalement ou paraissent peu efficaces dans le contexte d'une didactique spécifique. Élaborer des modèles locaux de développement apparaît donc comme une nécessité; l'enfant que nous devons étudier est l'élève qui apprend à comprendre des réalités sociales, historiques et géographiques, et non un sujet épistémique considéré uniquement sous l'angle d'une accession à la logique formelle. Deux éléments caractérisent les modèles locaux : ils sont relatifs à des secteurs particuliers du développement et ils impliquent une approche frontale des contraintes spécifiques qu'impose chacun des domaines ou chacune des situations de référence considérés, en même temps que l'analyse des activités que l'enfant met en oeuvre à leur propos (Netchine-Grynberg, 1990, p. 14).

Notre exposé consistera donc à élaborer un modèle local relatif à une situation particulière, l'apprentissage de la représentation cartographique au niveau primaire.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

Avant d'introduire les concepts majeurs de cette problématique, il serait utile de préciser dans quel contexte s'est imposée l'analyse des rapports entre carte cognitive et représentation cartographique.

La réaction première de tout étudiant en formation des maîtres en est surtout une de sécurisation. Il conçoit en général la didactique comme un ensemble de procédés et de recettes où le caractère attrayant des thématiques l'emporte largement sur des questions plus fondamentales telles que comment se situe initialement l'élève par rapport à l'apprentissage qu'il fera, selon quelles modalités s'effectuera l'apprentissage et enfin, comment peut-on évaluer cet apprentissage? Une réponse aux deux dernières questions ne modifie pas substantiellement sa perception du programme. Par contre, une étude reliée à la première question suscite un questionnement plus fondamental relié au rapport entre la structure du savoir à enseigner et l'enfant comme constructeur de structures. De façon générale, le futur enseignant éprouve des difficultés à relier l'enfant qu'il étudie dans un cours de psychopédagogie à l'élève dans un contexte d'apprentissage scolaire comme s'il s'agissait de deux réalités indépendantes. C'est à partir de telles expériences que j'en suis venu à m'intéresser aux conceptions que se font les enfants des réalités sociales, historiques ou géographiques. S'il existe de nombreuses recherches comme celles effectuées par Giordan (1989) sur les conceptions scientifiques des enfants, il faut

reconnaître que ce champ reste à peu près totalement inexploré en sciences humaines. Un relevé effectué par Downey et Levstik (1988) et un autre par Knight (1989) concluent à la pauvreté des recherches en enseignement de l'histoire. Le concept de société a été approfondi par Furth (1980) qui utilise la méthode clinique pour déterminer les conceptions que les enfants se font de l'école, de l'argent ou du gouvernement. C'est finalement en géographie que l'on retrouve les recherches les plus intéressantes. Instaurées par Graves (1975) et poursuivies entre autres par Boardman (1983, 1985b) et par Catling (1978, 1979), ces recherches ouvrent des perspectives extrêmement prometteuses.

La problématique dont il sera fait état concerne l'initiation au plan et à la carte qui apparaît comme une habileté qu'il est essentiel de développer chez les élèves de l'ordre primaire. Près de la moitié des objectifs terminaux de 2e cycle du programme de sciences humaines implique l'utilisation de cartes. Quel type de modèle local peut-on élaborer, compte tenu d'une part de la nature et des caractéristiques de ce que Boardman a convenu d'appeler la graphicacie, ou habileté à lire des représentations cartographiques, et d'autre part, la carte cognitive qui est l'habileté à produire des plans et des cartes à partir de la conception qu'on se fait de la réalité spatiale et géographique?

1.1 La graphicacie

Décoder l'espace nécessite deux types d'opérations intellectuelles simultanées. L'enfant doit pouvoir reconstituer l'emplacement des objets dans un espace déterminé. Par exemple, il apprend tôt à situer la maison de son ami par rapport à la sienne. Mais cet univers demeure restreint et la «*terra incognita*» commence à quelques pâtés de maisons de chez lui. L'exercice de ces opérations infralogiques se trouvera décuplé à partir du moment où, vers six-sept ans, il sera en mesure d'exercer des opérations logico-mathématiques; à partir de ce moment, il pourra regrouper les objets dans l'espace par similitude et différence conceptuelles. Par exemple, il établira des liens entre la maison comme objet spatialisé et la maison comme un lieu où habite une famille. Il prendra aussi conscience que tout change, tant l'espace que la société.

L'originalité du programme de sciences humaines au primaire tient dans cette unité fonctionnelle qui implique une diversité d'opérations intellectuelles. Là où le programme est beaucoup moins explicite, c'est lorsqu'il énonce un certain nombre de règles sur les deux types d'opérations en jeu. En ce qui concerne les réalités sociales, l'élève

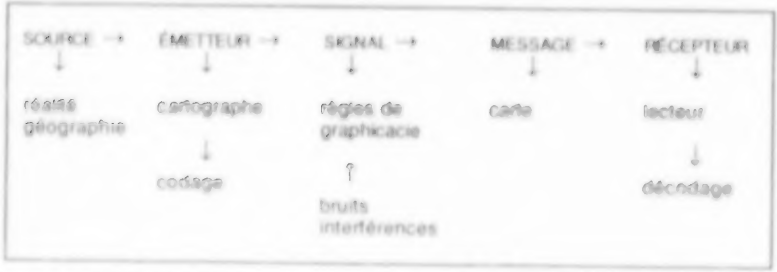
observe, compare, classifie, fait des relations et synthétise. Il s'agit donc bien d'une habileté intellectuelle de recherche de nature inductive. Quant aux opérations de nature plus spatiale, elles ne sont plus d'ordre intellectuel, mais d'ordre technique. Il ne s'agit plus alors de construire sa propre représentation de l'espace, mais de s'accommoder essentiellement au caractère conventionnel de la représentation cartographique. Compte tenu de l'importance considérable accordée dans le programme à l'initiation au plan et à la carte, on voit ici le danger d'amener prématurément l'enfant à emprunter une vision de la réalité spatiale qui est celle des adultes géographes plutôt que de tenir compte de l'évolution des habiletés spatiales. En d'autres termes, fabriquer une maquette ou faire un plan de son quartier ne doit pas être perçu comme un exercice préparatoire à la lecture des cartes, mais comme l'expression maximale des capacités assimilatrices de l'élève à un moment précis de son évolution.

Avant de préciser selon quelles modalités l'élève devrait s'initier à la carte, définissons d'abord celle-ci. La carte est «*une représentation d'une portion de la réalité, au moyen de formes symboliques, créée par un cartographe en relation avec un utilisateur possible qui pourra en bénéficier selon ses capacités cognitives et interprétatives*» (Sorrell, 1981). L'apparente simplicité de la carte, précise Boardman (1985b), peut être trompeuse et il y a risque qu'en situation d'apprentissage scolaire, celle-ci soit traitée à la légère sans qu'on attache trop d'importance à son caractère artificiel.

C'est la raison pour laquelle Boardman (1983) préférera le terme de graphicacie à celui de représentation cartographique. Déjà en 1972, Balchin proposait ce terme défini comme «*une communication d'informations spatiales qui ne peut être émise par des moyens verbaux ou numériques*». La graphicacie comprend donc non seulement la carte, mais aussi la photographie aérienne, la photographie de paysages ou le plan. Il s'agit donc moins ici d'établir un rapport de concordance entre l'émetteur et le récepteur que de déterminer les facteurs de bruit ou d'interférence entre ces deux sources. Ceci revient à dire que l'élève peut être un piètre lecteur de cartes, mais un bon lecteur de maquettes, de photographies aériennes ou de plans, puisque ces signaux sont moins sujets à des interférences dans le processus de transmission (figure 1).

FIGURE 1

Modèle local de compétence à la représentation cartographique
(d'après Boardman, 1983)



Cette définition de la graphicacie a donné lieu à de nombreuses recherches, en Angleterre en particulier. Il serait trop long de les énumérer ici. Mentionnons seulement la recherche effectuée par Dale (1971) : 40 enfants âgés de six à onze ans avaient à identifier quinze éléments d'un paysage sur une photographie aérienne. Seulement quatorze enfants ont reconnu qu'il s'agissait de leur propre village, et ce n'est qu'à partir de cette constatation qu'ils pouvaient identifier les éléments du paysage. Dale note en outre que c'est à partir de neuf ans que l'enfant est le plus en mesure de décrire les traits physiques et humains du paysage photographié en vision verticale.

Dans une perspective d'apprentissage scolaire, la carte n'apparaît donc plus comme une habileté technique qui consisterait simplement pour le lecteur à décoder une information, mais bien comme le résultat d'une habileté intellectuelle qui consiste progressivement à construire les éléments fondamentaux qui caractérisent la représentation cartographique. Pour Boardman, ces éléments sont :

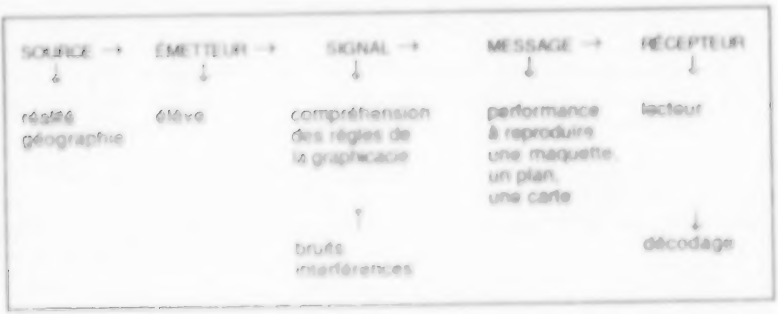
- la direction représentée par les points cardinaux;
- la localisation représentée par des points à l'intérieur d'une grille;
- l'échelle qui consiste à représenter la distance entre deux points en tenant compte du rapport de proportion entre la réalité spatiale et sa représentation;
- la légende qui établit l'identité des points et des lignes sous forme de symboles.

Dans l'esprit de Boardman, il ne s'agit pas de faire en sorte que l'élève s'approprie le plus rapidement possible ces éléments, mais qu'il puisse les exercer à l'intérieur d'une planification pédagogique qui s'étendrait sur les six ans du primaire. Pour lui, en effet, le processus de décodage de la carte comporte deux éléments. Le premier consiste à identifier les signes conventionnels de la carte. Si cette identification est relativement facile, il n'en va pas de même de la compréhension qui consiste à faire la relation entre un symbole et la réalité. En d'autres termes, la carte n'est pas une configuration statique qu'il s'agit d'identifier, mais une configuration dynamique qu'il s'agit de comprendre.

Comment alors devrait s'effectuer cette compréhension? Le *Guide pédagogique* (1983) propose effectivement l'utilisation de la maquette lors de l'étude du milieu immédiat, une telle production pourrait, en effet, permettre à l'enfant de s'éveiller à la proportionnalité par la reproduction miniaturisée d'un objet de même qu'à l'organisation, à la symbolisation et à l'orientation. Il semble bien qu'ici c'est le caractère statique, sinon reproductif de la maquette, qui l'emporte sur la possibilité de déplacer les objets dans l'espace ou encore d'organiser cet espace. Dans une perspective dynamique, ce ne sont pas tous les éléments de graphicacie qui devraient être touchés, mais seulement la direction et la localisation, car ce sont surtout ces éléments qui permettront à l'élève d'accéder à la compréhension du plan. Celui-ci est une vue verticale des objets dans l'espace et aussi, et surtout, une représentation en deux dimensions. On ne semble pas trop faire cas des difficultés que peuvent éprouver les enfants à faire des transpositions de la vue horizontale à la vue verticale de même que de la lecture d'une photographie aérienne. Puisqu'il s'agit d'une habileté technique, il semble préférable de «*compter sur l'exploitation d'un plan prétracé pour aider les enfants à transposer de la vue verticale au plan simple*» (p. 24). C'est lors de l'étude du milieu local en troisième année que l'élève est véritablement initié à la carte à grande échelle. Il s'avère important que la maîtrise de la direction, de la localisation, de l'échelle et de la symbolisation soit réalisée à ce moment-là; comment, en effet, lire une carte à échelle de plus en plus restreinte de la région du Québec et du Canada sans une identification de tous ces éléments?

FIGURE 2

Modèle local de performance à la représentation cartographique (d'après Gerber, 1985)



Les recherches sur la graphicacie ont permis de clarifier la nature des concepts spatiaux activés chez l'élève lorsque celui-ci s'initie à divers modes de représentation. Ces concepts sont des règles qui permettent à la fois de développer une compétence à lire ou à décoder des signes graphiques et à appliquer cette compétence dans une production de cartes. La compétence à lire proviendrait donc d'une capacité à comprendre les règles régissant la construction d'une carte, ces règles étant la direction, la localisation, l'échelle et la légende. Pour Gerber (1985), la compréhension de ces règles relativement simples en apparence devrait mener à une performance égale à dessiner des cartes à partir du principe selon lequel la performance explicite la compétence (voir figure 2). Or, cet aspect ne semble pas avoir retenu l'attention des auteurs du programme de sciences humaines au primaire. Comme il est mentionné dans le *Guide pédagogique (1983)* :

> «d'une façon générale, l'exploitation pédagogique de la carte doit mener les élèves du deuxième cycle à comprendre les diverses informations cartographiées, c'est-à-dire à les décoder, à les localiser et à les associer entre elles. Ultimement, les élèves devraient pouvoir se former leur propre image mentale de l'espace étudié » (p. 25)

En d'autres termes, une initiation au plan et à la carte qui serait bien faite mènerait nécessairement l'élève à se faire une représentation, la plus fidèle possible, du signifiant qu'est la carte et du signifié qu'est la réalité géographique. À quoi peut-on alors imputer la difficulté des enfants à dessiner une carte ? Sans doute à une certaine incompé-

tence à comprendre les règles d'élaboration d'une carte. Mais il faut aller plus loin et se demander si cette incompétence est d'ordre psychologique ou didactique. Il est possible que ce dernier facteur soit important. Selon Gritzner (1982),

> «le problème le plus fondamental qui confronte la géographie de nos jours pourrait bien être la démission face à l'enseignement et à l'apprentissage en géographie dans les écoles primaires et secondaires. À l'ordre primaire, la géographie telle qu'elle est enseignée manque souvent de consistance dans ce fourre-tout connu sous le nom de sciences humaines (social studies) et où la géographie se limite à une carte accrochée au mur.» (p. 237)

Le caractère superficiel des activités proposées aux élèves, le manque d'intérêt ou de formation de beaucoup d'enseignants, les pressions qui s'exercent de toutes parts sur ces derniers sont autant de facteurs à considérer.

Mais il se pourrait bien que le programme de sciences humaines ne tienne pas compte des possibilités des élèves et qu'on surestime grandement leur capacité en matière de pensée abstraite. Ce n'est pas parce qu'on étudie quelques faits géographiques ou historiques que la région, le Québec et le Canada seront moins abstraits. Ce second motif d'incompétence, psychologique cette fois, mérite donc d'être étudié. Mais avant d'aborder cette perspective, il est important de lever une ambiguïté qui ne cesse d'entourer la théorie de Piaget. Celui-ci a étudié l'enfant dans un contexte autre que l'apprentissage scolaire. On semble oublier que ce sujet épistémique qu'il a décrit allait aussi à l'école et qu'il faisait des apprentissages scolaires en géographie. Il était donc soumis à un processus de transmission-inculcation, à une accommodation qui se souciait très peu de l'assimilation première des choses. Il serait donc faux de prétendre que cette théorie est essentiellement puérocentrique et qu'il ne faille en aucune manière intervenir dans le processus de maturation de l'enfant. Par contre, Piaget a bien montré qu'il existe un rapport évident entre l'accommodation didactique et l'assimilation des situations que sait faire l'enfant et à partir de laquelle peut s'amorcer une compréhension des notions et des situations. L'interstructuration du sujet et de l'objet requiert donc un principe essentiel que Louis Not (1989) explicite de la façon suivante : «*Choisir les objets et les situations à étudier de façon que, tout en étant assimilables, ils provoquent une transformation des structures de pensée par l'effort d'accommodation que leur assimilation totale requiert*» (p. 75-77)

1.2 La carte cognitive

Rappelons brièvement l'expérience effectuée par Piaget et Inhelder (1972) qui consiste à observer comment l'enfant en arrive à élaborer le plan d'un village.

On présente à l'enfant huit objets (maison, église, arbres, etc.) disposés sur une table ou sur le sol. Il s'agit pour l'enfant de reproduire, en vision verticale, la disposition de ces objets en les dessinant sur une feuille de papier de format plus réduit que le modèle. Une fois le dessin terminé, on enlève les objets et on demande à l'enfant de replacer ces objets à partir de son dessin.

Pour réussir ce plan, l'enfant doit maîtriser deux règles importantes :

- établir une coordination d'ensemble reliant les figures les unes aux autres en un système reposant sur la mise en relation des «points de vue», ce qui nécessite de voir ce village dans une perspective verticale : c'est l'*espace projectif*;
- traduire la vision directe en un plan structuré selon les axes, les distances et les proportions : c'est l'*espace euclidien*.

FIGURE 3

Activités de l'élève en situation de production d'un plan (d'après Piaget, 1972)

SOURCE →	ÉMETTEUR →	SIGNAL →	MESSAGE →	RÉCEPTEUR
↓	↓	↓	↓	↓
maquette d'un village	conception de l'espace	compréhension des règles de la graphicacie	performance	élève lecteur
	↓		↓	
	topologie	→	dessins maquettes	
			↓	
	projectif	→	plans, cartes	
	euclidien			

Jusqu'à six-sept ans, l'enfant dessine les objets sur le bord inférieur du papier dans un ordre plus ou moins approximatif par rapport à la disposition des objets du modèle; on parle alors d'un *espace topologique* où les rapports portent sur l'objet en lui-même ou sur les éléments envisagés de proche en proche en fonction de la proximité.

C'est entre sept et dix ans que s'élaborent progessivement des conditions d'ensemble, euclidiennes et projectives. Au plan projectif, on observe une nette amélioration, en ce sens qu'au lieu d'utiliser la vue horizontale, l'enfant commence à utiliser la vue verticale, mais avec tous les intermédiaires comme un toit vu de dessus en même temps qu'un arbre vu latéralement. Ceci indique que l'enfant n'arrive pas encore à coordonner tous les éléments du modèle à partir d'un seul point de vue. Parallèlement, l'enfant commence à disposer les objets non seulement selon des rapports gauche-droite, mais aussi avant-arrière, ces derniers étant placés en haut de la feuille.

L'enfant de neuf ans possède donc les rudiments d'un plan qu'il peut dessiner. Par contre, ce plan montre que les distances et les proportions présentent encore des problèmes qui auront tendance à s'aplanir vers onze ans. À ce moment-là, l'enfant est capable de réduire un modèle à un quart de sa grandeur initiale à partir de similitudes qualitatives. Vers onze-douze ans, les schémas topographiques feront place aux schémas cartographiques; l'enfant utilisera spontanément des bandelettes de papier ou encore, il pliera sa feuille en quatre pour reproduire avec exactitude le modèle (voir figure 3).

Piaget et Inhelder terminent cette étude en écrivant ceci à propos de l'enfant de douze ans :

> «On voit comment les connaissances scolaires qui transparaissent en ces réponses sont intégrées dans l'ensemble des notions dont nous connaissons la genèse par les analyses qui précèdent : aussi bien aucune acquisition n'est-elle possible sinon par assimilation à des schèmes préalables et, de même que l'enfant dessine bien avant d'avoir reçu des leçons de dessin, de même il construit, au cours de ses activités diverses, un ensemble de notions se rapportant aux coordonnées, aux perspectives et aux similitudes et proportions qui lui permettent de cristalliser, à un certain âge, ce système d'opérations effectives autour d'éléments nouveaux introduits en son esprit par l'enseignement.» (p. 519)

CONCLUSION

L'initiation au plan et à la carte occupe une place très importante dans le programme de sciences humaines au primaire. Cette initiation est conçue comme une habileté technique que l'élève doit maîtriser au terme du premier cycle, c'est-à-dire en troisième année. En effet, l'étude de la région, du Québec et du Canada peut difficilement s'effectuer sans un recours aux règles qui déterminent la compréhension de divers types de cartes géographiques. La représentation cartographique est donc un élément important d'accommodation.

Cet exposé avait pour but de faire ressortir la façon par laquelle cet élément d'accommodation peut être soumis à un apprentissage. Nous avons observé que si les éléments essentiels de la graphicacie sont effectivement présents dans la démarche d'apprentissage de l'élève, c'est du point de vue du contenu lui-même et non du sujet que sont formulées les étapes qui mènent à une compétence en graphicacie. Tout se passe comme si l'élève allait franchir les diverses étapes de compréhension sans qu'on tienne vraiment compte des obstacles épistémologiques que l'élève est susceptible de rencontrer. L'utilisation de plans prétracés ou de cartes muettes semblent une panacée idéale pour escamoter la place et le rôle de la carte cognitive de l'élève. Ce que Piaget et Inhelder (1972) ont été les premiers à confirmer, c'est que la performance à produire des plans et des cartes n'était un phénomène ni spontané ni isolé du contexte d'apprentissage des représentations cartographiques. Comme l'a souligné Gerber (1985) par la suite, l'élève ne peut produire efficacement un plan ou une carte que s'il possède une compétence en graphicacie.

C'est en fonction du cadre de référence élaboré par Boardman (1983) qu'il nous paraît important d'élaborer un modèle local visant à discriminer, de façon plus précise, l'évolution de la carte cognitive de l'enfant en rapport avec un contenu d'apprentissage spécifique en représentation cartographique. Ce modèle doit viser essentiellement à repérer l'ordre selon lequel les règles de graphicacie deviennent des outils de compétence à lire des plans et des cartes *en même temps* que l'élève développe une performance à produire des plans et des cartes. Un relevé des recherches effectuées (Catling, 1979; Boardman, 1985a; Gerber, 1985) souligne l'important décalage entre la représentation cartographique et la carte cognitive.

Puisque l'objectif global du programme de sciences humaines consiste à «*amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit*», il

est important, semble-t-il, de bien préciser si ce monde qu'il s'agit d'explorer est accessible à sa capacité d'assimilation; ceci serait susceptible de favoriser grandement la tâche de médiation de l'enseignant entre le savoir à enseigner et l'élève. Sans une sensibilisation adéquate aux acquis des élèves, la tâche d'enseigner devient pernicieuse et insignifiante dans le sens où les enfants ne peuvent dégager de signification à partir des apprentissages qu'ils effectuent. C'est ce que cet exposé a tenté de faire ressortir.

BIBLIOGRAPHIE

BALCHIN, W.G.V. (1972).
«Graphicacy», *Geography, 57*, 185-95.

BOARDMAN, D. (1983).
Graphicacy and Geography Teaching, London : Croni Helm.

BOARDMAN, D. (1985a).
Spatial concept development and Primary School Map Work, *In* D. Boardman (éd.), *New Directions in Geographical Education*, London: Falmer Press, p. 119-34.

BOARDMAN, D. (1985b).
Cartographic Communication with topographical maps. *In* D. Boardman (éd.), *New Directions in Geographical Education*, London: Falmer Press, p. 135-52.

CATLING, S.J. (1978).
The child's spatial conception and geographic education, *Journal of Geography, 77*, 24-8.

CATLING, S.J. (1979).
Maps and cognitive maps : The young child's perception, *Geography, 64*, 288-96.

DALE, P.F. (1971).
Children's reactions to maps and aerial photographs, *Area, 3*, 170-7.

DOWNEY, N.T. et LEVSTIK, L. S. (1988).
Teaching and learning history, *Social Education, 52*, 335-42.

FURTH, H. (1980).
The World of Grown-Ups : Children's Conception of Society, New York : Elsevier.

GERBER, R. (1985).
Competence and performance in topographic language, In D. Boardman, *New Directions in Geographical Education*, London : Falmer Press, p. 153-68.

GIORDAN, A. (1989).
Place de la didactique des sciences dans l'innovation en matière d'éducation scientifique. *In* A. Giordan, A. Henriquez et V. Bang (éd.), *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Berne : Peter Lang, p. 15-24.

GRAVES, N. (1975).
Geography in Education, London : Heinemann.

GRITZNER, C. (1982).
Geographic Education - Where have we failed? *Journal of Geography, 80*, 264-66.

KNIGHT, P.T. (1989).
Research on teaching and learning in history - a perspective from afar, *Social Education, 53*, 305-9.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981).
Programme d'études : sciences humaines, Primaire, Québec : Direction des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983).
Guide pédagogique : sciences humaines, Primaire, Québec : Direction générale du développement pédagogique.

NETCHINE-GRYNBERG, G. (1990).
Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant, Paris : Presses universitaires de France.

NOT, L. (1989).
L'enseignement répondant, Paris : Presses universitaires de France.

PIAGET, J. et INHELDER, B. (1972).
La représentation de l'espace chez l'enfant, Paris : Presses universitaires de France, 1re édition, (1947).

SORRELL, P.E. (1981).
Cartography : A manufacturing industry concerned with the processing, transformation, packaging and transportation of spatial data, *Cartographic Journal, 18*, 84-90.

VINH BANG (1989).
Rénovation de l'enseignement scientifique et révolution de l'esprit scientifique. *In* André Giordan, Androula Henriquez et Vinh Bang (éd.), *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Berne : Peter Lang, p. 11-14.

DEUX LECTURES DES CHAMPS D'EXPLORATION DANS LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES : LAQUELLE PRIVILÉGIER?

YVES LENOIR,
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

1. UN RAPPEL DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE BASE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

L'automne dernier, dans le cadre du deuxième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, je présentais, à partir d'une approche comparative des autres programmes d'études constituant le *curriculum* du primaire, une communication qui visait à souligner l'«*Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire*»[1]. Je signalais, alors, qu'une analyse de chacun des programmes laisse voir leur nécessaire complémentarité à l'intérieur d'un *curriculum* à branches interreliées, à partir de leur regroupement en trois sous-ensembles établis en fonction de leur mode de rapport à la réalité et de la prédominance que chacun des programmes accorde en conséquence à l'un des trois niveaux de savoir, sans pour autant exclure les deux autres.

Le premier sous-ensemble regroupe les programmes qui ont pour objet la construction de la réalité humaine (les sciences humaines) et naturelle (les sciences de la nature) et qui, par là, donnent la priorité au développement du savoir, c'est-à-dire du processus de conceptualisation de la réalité.

Le second sous-ensemble rassemble les programmes qui ont pour objet l'expression de la réalité (la mathématique, la langue maternelle et la langue seconde) et qui, par là, donnent la priorité au développement du savoir-faire, c'est-à-dire des capacités à communiquer symboliquement une réalité préalablement construite ou à la présenter formellement.

Dans le troisième sous-ensemble se retrouvent les programmes qui ont pour objet la mise en relation avec la réalité (formation

[1] Le texte de cette communication est paru dans les *Actes* du congrès *Contenus et impact de la recherche universitaire en sciences de l'éducation* (tome 2 : Didactique, p. 681 à 695). Sherbrooke, Éditions du CRP, 1990.

personnelle et sociale, enseignement religieux, enseignement moral, éducation physique) et qui, par là, donnent la priorité au développement du savoir-être, c'est-à-dire de comportements et d'attitudes en relation avec soi, avec l'autrui individuel et collectif, ou avec le transcendental.

J'attirais l'attention sur le fait qu'il était possible de considérer que les cinq programmes relevant des deux premiers sous-ensembles nécessitaient le recours à une méthodologie à caractère scientifique et, par là, selon le cas, à des démarches d'apprentissage soit exploratoire, soit expérimentale, soit encore de résolution de problèmes ou d'objectivation communicationnelle. Une lecture de ces programmes permettait également de reconnaître que leurs premières pages sont rédigées sous l'influence, toute relative il est vrai, tant s'y observe le recours à différents courants psychologiques, de la psychologie génétique. En effet, si la structure des contenus d'apprentissage est formulée en termes d'objectifs comportementaux et s'inspire de la psychologie béhavioriste, les premières pages des différents programmes d'études, qui portent sur leurs fondements et leurs principes directeurs, sont animées par une pensée qui réfère à la psychologie génétique, ainsi que le signalent Hensler Méhu, Raymond et Elbaz : «*La perspective cognitiviste constructiviste de l'apprentissage se dégage de références explicites ou implicites aux travaux de Piaget ainsi que des principes d'apprentissage préconisés*»[2]. Ces auteures s'étonnent d'ailleurs de ne pas retrouver dans ces pages «*d'influence marquée du courant de la technologie de l'enseignement (enseignement systématique, enseignement par objectifs, enseignement programmé).*»[3]

---

[2] HENSLER MÉHU, H., RAYMOND, D. et ELBAZ, F., *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire*, Sherbrooke, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, juin 1983, p. 31.

[3] Ibid., p. 32. Les incohérences dans les programmes d'études peuvent encore être plus grandes. M. Laforest montre, en ce qui regarde les sciences humaines, que les auteurs de ce programme y ont introduit des fondements innéistes, maturationnistes, constructivistes et béhavioristes. (*Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*, thèse de doctorat en sociologie (nouveau régime), Paris, Université de Paris VII, 1989, p. 401). Le même auteur montre également que le guide pédagogique, qui accompagne le programme, privilégie le pédocentrisme, propre à l'idéologie éducationnelle de la découverte, tout en y assimilant la démarche «naturelle» de l'enfant à la démarche scientifique (Ibid., p. 470), qu'il conduit à la limite à ne plus devoir se préoccuper des objectifs et qu'il n'accorde pas une importance déterminante à l'intervention de l'enseignant, ce que vient renforcer un autre document publié par le ministère de l'Éducation, *Le guide d'évaluation en classe* (Ibid., p. 472). Dans le programme de mathématique, autre exemple, les pages de présentation laissent voir deux courants qui s'opposent, l'un centré sur le développement de la résolution de problèmes, l'autre sur le seul apprentissage des savoir-faire instrumentaux, le calcul.

Il apparaissait alors que le programme d'art, sous ses quatre volets, participait davantage, du point de vue de l'objet, des méthodes intuitives et inductivistes, et du point de vue psychologique, de la théorie de la Gestalt. S'ils se caractérisent par leur mode d'approche particulier du réel, les arts assurent à la fois une saisie, une expression et une mise en relation avec la réalité appréhendée, ce qui devrait leur garantir une place importante dans le *curriculum*.

Je dégageais également que les programmes de sciences de la nature et de sciences humaines se caractérisent, d'une part, par leur perspective intradisciplinaire, compte tenu de leur approche globalisante du réel humain et naturel, et d'autre part, par leur dimension prédisciplinaire, car les contenus, tels qu'ils sont structurés à l'ordre primaire, ne répondent pas pleinement aux critères qui permettent de définir une discipline scientifique. Je réfère ici à la définition que l'*Unesco* en a donné il y a quelque vingt ans en recourant aux travaux de scientifiques de renom.[4]

À la suite de ce rappel, qui servira de toile de fond, je voudrais m'arrêter, pour les sciences humaines, sur l'une des composantes qui donne à ces deux programmes leur spécificité : je veux dire leurs objets d'études, entendu en tant que domaine matériel observable (la délimitation du réel questionné), et non en tant que domaine d'étude (l'angle d'approche du segment du réel considéré en relation avec l'axiomatique du domaine du savoir). C'est d'ailleurs le premier sens qui est retenu par le programme de sciences humaines quand il traite des champs d'exploration.

2. LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET LES CHAMPS D'EXPLORATION

Rappelons d'abord que si tous les programmes d'études ont des objets d'apprentissage, traduits sous la forme d'objectifs de comportement, il n'en est pas de même pour les objets d'études. En mettant de côté le cas particulier des arts, seuls les deux programmes qui assurent la construction de la réalité ont un domaine matériel observable, le réel humain et la nature. Ce que je viens d'énoncer est évidemment tautologique, la conceptualisation du réel requérant l'identification d'un segment de ce réel et la projection sur celui-ci d'un certain regard, préalablement déterminé par les visées de l'observateur et par son projet, par les structures intellectuelles d'accueil de ces observations ainsi

[4] APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A. et MICHAUD, G. (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, O.C.D.E./Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972, 334 pages.

que par son cadre théorique de référence, que celui-ci soit fondé sur un réalisme naïf ou sur un modèle théorique hautement sophistiqué.

Par contre, pour tous les programmes centrés sur l'expression de la réalité, il est possible d'aborder n'importe quel aspect du réel humain et naturel, de même que l'infini de ces champs ouverts qui appartiennent à l'imaginaire, à la fiction et au fantasme. Quant aux programmes centrés sur la mise en relation avec la réalité, l'apprentissage au primaire porte bien avant tout sur l'établissement de la relation, ce qui ne requiert pas, par exemple, de traiter de biologie et de physiologie afin de poursuivre les objectifs d'éducation physique, d'explorer la théologie ou l'éthique au regard de l'enseignement religieux et de l'enseignement moral. N'ayant pas un objet d'étude, leurs contraintes sont nulles sur ce plan pour les premiers programmes et pratiquement nulles pour les seconds, dans la mesure où les situations d'apprentissage assurent la mise en place des liens requis entre le sujet qui apprend et l'objet de référence, que ce soit Dieu ou son corps. On ne peut que souhaiter cependant que l'expression de la réalité, en tant que communication ou mise en forme mathématique, et que la mise en relation avec elle, dans la mesure où il s'agit bien entendu de réalité humaine et de réalité naturelle traitées par les deux programmes concernés, soient étroitement reliées et consécutives à une construction de cette réalité. Mais là n'est pas notre propos présent.

Il en va tout autrement pour les sciences humaines. Ici, le programme est nécessairement contraignant, comme nous venons de le rappeler. Il impose des champs d'exploration répartis sur les deux cycles du primaire. Les tableaux présentés aux deux pages suivantes rappellent la proposition de répartition qu'il suggère à titre indicatif[5], en s'appuyant sur les trois critères généraux suivants.

Premier critère

Le programme propose une «*étude des réalités dans leurs interrelations*», c'est-à-dire que les aspects géographiques, sociaux, économiques et historiques ne seront pas abordés pour eux-mêmes, mais les situations d'apprentissage seront conçues à partir d'objets d'études qui «*devront donc être définis en partant de cette réalité plutôt que des notions qui s'en dégagent*»[6], à partir d'un «tout» percevable et obser-

[5] GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, Québec, D.G.D.P./M.E.Q. octobre 1981, p. 50-51. Ceci ne signifie nullement que nous adhérons à ce découpage tel qu'il est proposé.

[6] Ibid., p. 49.

vable. Ainsi, il privilégie bien une approche globalisante, intradisciplinaire.

Deuxième critère

Le programme requiert une hiérarchisation des apprentissages «*qui doit se réaliser de telle sorte que l'enfant passe du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général, du simple au complexe*» et qui «*devrait se traduire de trois façons dans la répartition du programme* :

- *par l'extension progressive des champs d'exploration;*
- *par la complexité croissante des objets d'étude;*
- *par le développement gradué des habiletés intellectuelles et techniques*».[7]

Nous retrouvons ici certains préceptes mis de l'avant par les pédagogies dites actives, de même que l'idée d'une organisation des contenus d'apprentissage.

Troisième critère

Le programme invite à ce que soit assuré, au niveau de la répartition des apprentissages, un équilibre à l'intérieur de chaque cycle, à établir en tenant «*compte à la fois* :

- *des capacités des élèves de chaque année;*
- *du niveau de difficultés des apprentissages;*
- *du temps disponible à chaque année.*»[8]

Il privilégie ainsi un processus de planification préalable des activités d'apprentissage.

Si une analyse critique approfondie des contenus d'apprentissage et de leur répartition, ainsi que de l'équilibre proposé, doit être assurément effectuée, c'est strictement sur le domaine matériel observable, c'est-à-dire sur les champs d'exploration de la première à la sixième année, que va porter mon attention.

---

[7] Ibid., p. 49.

[8] Ibid., p. 49.

Tableau 1

LES CHAMPS D'EXPLORATION : RÉPARTITION SUGGÉRÉE PAR LE PROGRAMME D'ÉTUDES

Premier cycle

Angles d'études	Âge 6 ans — Champ d'exploration : *Le milieu immédiat*	Âge 7 ans — Champ d'exploration : *Le milieu local restreint*	Âge 8 ans — Champ d'exploration : *Le milieu local*
	Objets d'études	**Objets d'études**	**Objets d'études**
Éveil au concept d'espace	• L'itinéraire de la maison à l'école : orientation, traits physiques et humains.	• L'espace parcouru à pied par l'enfant : points de repère, orientation, traits physiques, et humains.	• L'espace local : points de repère, orientation, frontières, traits physiques et humains.
Éveil au concept de temps	• Les cycles et les activités : le jour, la semaine, les saisons. • La vie de l'élève : objets et faits marquants. • Les âges de la vie : changements dans les traits physiques et humains.	• Les cycles et les activités : la semaine, le mois, les saisons. • Les moments de la vie de ses proches : objets et faits marquants. • Le passé familial : changements dans les conditions de vie.	• Les cycles et les activités : le mois, les saisons, l'année. • Le passé du milieu local : les traces du passé dans le milieu local. • Changements dans les paysages et les activités des personnes.
Éveil aux réalités de la vie en société	• Les besoins et les moyens de les satisfaire : - pour l'enfant, - pour la famille.	• Les biens et les services offerts dans son milieu local restreint. • La production et la consommation.	• Les biens et les services collectifs du milieu local. • Le mode de vie des gens de son milieu en regard d'autres modes de vie ailleurs et autrefois.

Tableau 2

LES CHAMPS D'EXPLORATION : RÉPARTITION SUGGÉRÉE PAR LE PROGRAMME D'ÉTUDES

Deuxième cycle

Angles d'études	Âge 9 ans — Champ d'exploration : *La région*	Âge 10 ans — Champ d'exploration : *Le Québec*	Âge 11 ans — Champ d'exploration : *Le Canada*
	Objets d'études	**Objets d'études**	**Objets d'études**
Initiation à la géographie	• Les paysages de la région. • Situation de la région par rapport aux ensembles physiques et humains du Québec.	• Divers paysages du Québec. • Situation du Québec au Canada, en Amérique du Nord et dans le monde.	• Divers paysages du Canada. • Situation du Canada en Amérique du Nord et dans le monde.
Éveil aux caractéristiques ethniques et économiques	• La population de la région : composition ethnique et patrimoine.	• La population du Québec : composition ethnique et culture québécoise.	• La population du Canada : composition ethnique et mode de vie.
Éveil aux réalités économiques	• Les activités de production. • La (les) production(s) importante(s) de la région.	• Le cheminement d'une production. • Quelques ressources et productions du Québec.	• Le transport et le commerce au Canada. • Quelques ressources et productions du Canada.
Éveil à la démocratie	• Le fonctionnement municipal.	• Les droits démocratiques.	• Les paliers de gouvernement au Canada. • La défense des droits et libertés démocratiques.
Initiation à l'histoire	• Les modes de vie dans la région à la fin du XIX[e] ou au début du XX[e] siècle. • Les changements dans les paysages de la région entre le début du siècle et aujourd'hui.	• Les populations autochtones. • Le peuplement français au XVII[e] siècle. • Les changements dans l'occupation du sol entre l'époque de la Nouvelle-France et aujourd'hui.	• Le peuplement anglais. • Les conditions de vie à la fin du XIX[e] siècle. • Les changements dans la technologie et les conditions de vie à la fin du XIX[e] siècle et aujourd'hui.

3. LA PERSPECTIVE INTÉGRATRICE ET GLOBALISANTE DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Auparavant, il m'apparaît nécessaire d'insister sur la perspective intégratrice et globalisante que nécessite l'apprentissage des sciences humaines au primaire et qu'énonce le programme par le biais du premier critère ci-avant mentionné, mais aussi par son objectif global.

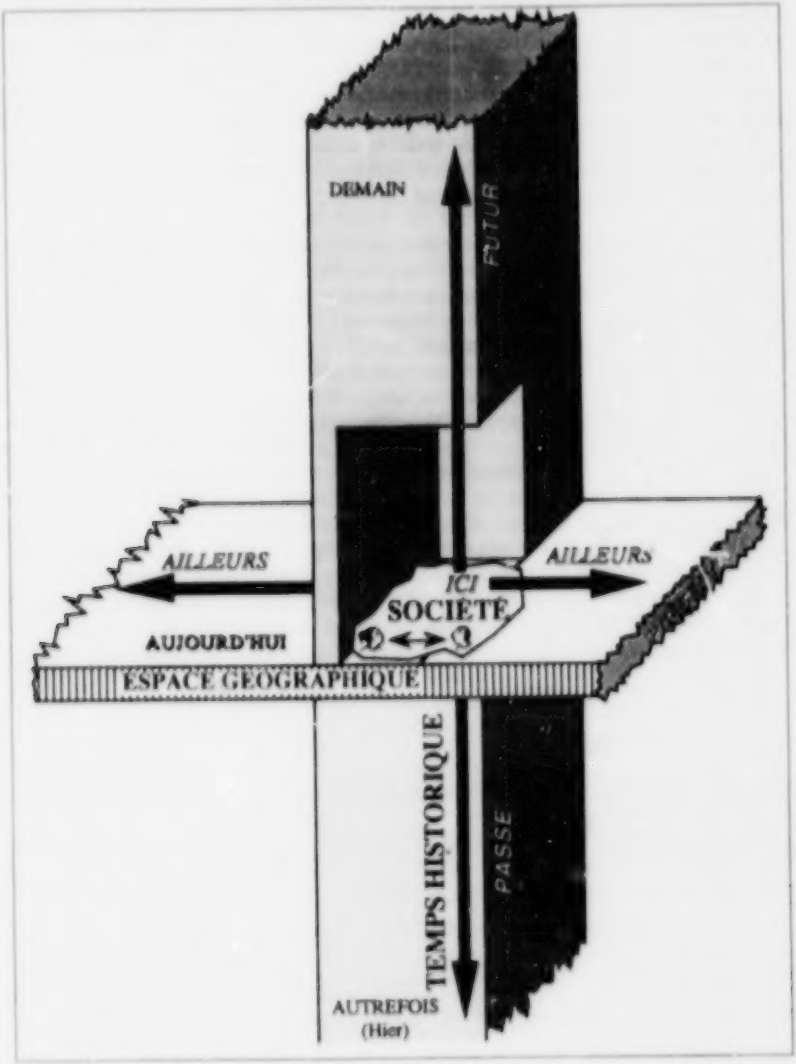
À la suite d'une réflexion entreprise dans les années 1970, sous la gouverne entre autres de B. Deshaies, une nouvelle conception des sciences humaines au primaire a été progressivement élaborée. La figure un, à la page suivante, produite de concert avec Mario Laforest de l'Université du Québec à Montréal, illustre la nécessaire interaction du temps, de l'espace et de la société pour que l'élève soit capable de se définir comme être humain, membre d'une société, vivant quelque part à un moment donné. Elle illustre également, par le fait même, cette perspective globalisante et intégratrice qu'il importe d'adopter en sciences humaines au primaire pour définir la place que doit occuper chacun de ces trois concepts intégrateurs à l'intérieur des situations d'apprentissage.

«*Amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit*», comme le réclame l'objectif global du programme actuel[9], suppose que l'écolier puisse, à travers les activités appropriées qui lui sont proposées et avec le support de l'enseignant, appréhender progressivement son milieu de vie social, géographiquement et temporellement déterminé : tout être humain vit avec d'autres, à un endroit donné et à un moment donné. Ce processus de (re)construction de la réalité humaine nécessite une approche comparative entre l'«ici — aujourd'hui» et l'«ailleurs — aujourd'hui» ainsi qu'entre l'«ici — aujourd'hui» et l'«ici — hier». Une réelle connaissance de son milieu de vie requiert une confrontation entre les éléments que l'on peut y observer et des éléments observés dans d'autres milieux de vie et dans le passé de son milieu. L'identification des traits particuliers, originaux, qui permettent de le caractériser nécessite cette démarche comparative.

---

[9] Ibid., p. 14.

Figure 1
LA RÉALITÉ HUMAINE, UNE INTERACTION ENTRE L'ESPACE, LE TEMPS ET LA SOCIÉTÉ



Cette conception des sciences humaines reprend, y compris dans le programme actuel qui la cite presque textuellement sans en fournir la référence précise[10], la définition qu'en a donnée Lucien Goldmann il y a quelque trente ans : *«les sciences historiques et humaines ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit.»*[11] Elles portent donc spécifiquement sur les rapports que les êtres humains entretiennent entre eux et avec leur milieu de vie physique, culturel et institutionnel.

L'étude de l'action humaine et de ses résultats, des interactions de l'être humain et de son milieu, étude qui caractérise les sciences humaines au primaire, toujours selon le programme de sciences humaines[12], exige également que cette notion de milieu soit clairement définie. Que faut-il entendre par «milieu», terme auquel le programme recourt pour définir les sciences humaines en tant qu'*«étude des interactions de l'homme et de son milieu?»*[13] Louis Not fait remarquer qu'il ne suffit pas de recenser les éléments, physiques et humains, ni même de les juxtaposer dans un tableau récapitulatif, pour avoir un milieu et pour le décrire. Un milieu, c'est, dit-il, *«le réseau d'interrelations qui structurent ces éléments de telle façon que tout ce qui affecte l'un affecte plus ou moins chacun des autres, et l'ensemble qu'ils forment. Au total, le milieu est une structure dont l'équilibre est déterminé par les actions et réactions des éléments qu'elle englobe.»*[14] Plus précisément encore, il insiste, tout comme J. Drévillon, sur le fait qu'il est plus exact de parler d'étude de milieux, plutôt que d'étude du milieu[15]. En effet, la notion de milieu renvoie, dès la première année, à la nécessité de prendre en compte les milieux de vie distincts dans lesquels vit l'enfant, milieux en interrelation les uns avec les autres et formant une

---

10 Ibid., p. 8.

11 GOLDMANN, L., *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*, Paris, Gonthier, 1966, p. 33.

12 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, op. cit., p. 8.

13 Ibid., p. 7, 8. Cette définition est citée trois fois.

14 NOT, L., *Qu'est-ce que l'étude du milieu?*, Paris, Le Centurion, 1973, p. 18.

15 «Le milieu n'est ni une entité à structure stable ni "une matière toute constituée de l'extérieur", rappelle J. Drévillon, *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, P.U.F., 1980, p. 8, citant P. Oléron et M. Braun. Et cet auteur insiste en soulignant que «le milieu non seulement se transforme sans cesse mais de plus se diversifie. Au point que la formule «le milieu de l'enfant» nous apparaît dépourvue de sens précis. En fait, l'enfant vit dans des milieux fort différents les uns des autres». (Ibid., p. 8-9).

structure d'ensemble, qu'on peut par simplification appeler le milieu immédiat global. Cette matérialité des faits, qui est empiriquement connue de l'enfant, constitue l'objet d'étude initial auquel il faudra recourir à titre de référent dans le cadre d'approches comparatives avec d'autres milieux qui ne lui sont pas familiers[16], et de pouvoir l'utiliser comme point de départ et d'appui vers d'autres apprentissages.

En parlant de la sorte de milieux, nous ne sommes donc plus sur le seul plan spatial. Nous entrons dans une perspective globalisante, tout à fait fondamentale, d'interaction entre les trois concepts intégrateurs qui animent le programme. C'est alors de l'articulation des objets d'études dont il est question, en vue d'assurer cette perspective, tels qu'on peut les dégager du programme de sciences humaines. Celui-ci, avons-nous vu, utilise l'expression «*champs d'exploration*» pour désigner ces segments du réel (à la fois spatial, temporel et social) sur lesquels l'écolier du primaire doit se pencher. Comment les considérer?

4. UNE VISION TRADITIONALISTE DES CHAMPS D'EXPLORATION

L'organisation des champs d'exploration, de la première à la sixième année, que l'on observe, dans la pratique comme dans les manuels, malgré les discours liminaires de bon ton qu'on retrouve aux premières pages de ces ouvrages, reste étonnamment traditionnelle, profondément disciplinaire en fin de compte, tout particulièrement au deuxième cycle, comme le signale M. Laforest[17]. Ne se réjouit-on pas, d'ailleurs, dans un article du *Bulletin de liaison* de la Société des professeurs d'histoire datant de 1987, qu'avec l'introduction de ce pro-

[16] La nécessité d'une extension typologique, c'est-à-dire de la comparaison d'autres milieux de même nature, mais présentant des aspects distincts (par exemple, la comparaison d'un quartier de ma ville avec celui d'une autre ville), en vue d'en dégager, au-delà des ressemblances et des différences ponctuelles, des caractéristiques structurelles, conduit à l'étude, non du milieu, mais bien de milieux. Voir Institut national de recherches pédagogiques, *Activités d'éveil, sciences sociales à l'école élémentaire. Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire*, Paris, I.N.R.P., 1978, p. 97-106.

[17] Mario Laforest relève que, «dans la plupart des classes du deuxième cycle, on a redivisé le programme de sciences humaines en volets fermés : on fait un peu de géographie pendant un certain temps, un peu d'histoire à un autre moment et on traite, à l'occasion, de manière très isolée, d'éléments économiques, politiques ou culturels de la société dans laquelle nous vivons. À la limite, le traitement pédagogique fait au programme de 1981 nous ramène aux programmes de 1969» («La place de l'initiation à l'histoire», *Place publique*, 1989, 4, 2, p. 5).

gramme *«au primaire, le progrès est net. Les sciences humaines actuelles rétablissent en effet l'histoire en 5e et en 6e années»*[18].

En effet, sur le plan spatial prédomine une conception d'élargissement progressif en zones concentriques qui découpent l'espace géographique, en allant du milieu immédiat de l'enfant (la classe, l'école, le trajet de celle-ci à la maison) au territoire canadien, auquel est associée une ouverture sur le monde, réservé, par là, à la sixième année. Quant au plan temporel, il est très largement présenté comme dépendant du développement du concept spatial, comme si l'axe du temps s'inscrivait, par image, en parallèle à celui de l'espace, et non en perpendiculaire. Il n'est plus alors de coordonnées cartésiennes, l'espace étant en abscisse et le temps en ordonnée, mais seulement deux plans parallèles, dont l'un, l'espace, détermine l'autre. Tel est bien le cas lorsqu'on propose l'histoire du milieu local en troisième, et celle de la région en quatrième, en même temps que celle des premiers habitants[19]. Notons que l'étude de ces derniers est poursuivie dans une perspective toute chronologique, puisqu'on veut *«observer le mode de vie traditionnel des Amérindiens et des Inuit, avant toute influence européenne»*, en plus de vouloir rétablir un équilibre au niveau de *«la somme d'éléments notionnels»* entre la quatrième et la cinquième année que la répartition du programme n'assurerait pas[20]. Une telle lecture du programme exprime bien la conception traditionaliste, cumulative et disciplinaire qui marque ces manuels, laquelle postule soit des mises en ordre spatiales et temporelles déjà existantes dans la pensée de l'enfant, soit un mode de transmission par révélation de ces savoirs déjà tout organisés.

Sur cette lancée, en quatrième année, par exemple, nombre de documents pédagogiques régionaux demandent aux écoliers de reculer aux temps des Amérindiens, même si, dans la région, comme c'est le cas en Estrie, ils ne pourront observer aucun Abénaquis vivant aujourd'hui, dans quelque réserve que ce soit. Dans le même souffle, il sera également question, par exemple, du peuplement des Cantons de l'Est par les Loyalistes, à partir de la fin du dix-huitième siècle et de l'arrivée des Canadiens français au début du dix-neuvième, de même que de la comparaison de l'occupation du sol par les Britanniques (le

---

18 CHARPENTIER, L., «Qu'avons-nous enseigné?», *Bulletin de liaison* (S.P.H.Q.), octobre 1987, 25, 5, p. 36.

19 J.-L. Picard propose l'étude du *«passé de ma localité»* en troisième année, du *«passé de ma région»* et des *«premiers habitants»* en quatrième année (*Ma région*, guide de l'enseignant, Montréal, C.E.C., 1984, p. 14).

20 Ibid., p. 50.

canton) et les Français (le rang), sans qu'il soit réellement possible de procéder à des comparaisons, à moins d'étudier d'autres régions du Québec. Mais alors, ne jouerait-on pas dans les plates-bandes de cinquième? En tout cas, nous voici de retour à une présentation chronologique de l'évolution historique de la région, centrée sur l'exposition et l'imposition d'informations par le maître, à cent lieues du développement du concept de temps! À moins qu'on ne retourne à une conception des «belles histoires»... À Montréal, l'histoire de la région démarrerait avec la fondation de Ville-Marie en 1642. Et pourquoi pas avec l'arrivée de Jacques Cartier un bon siècle auparavant? Que les enfants de l'Abitibi ont de la chance, l'histoire de leur région n'ayant débuté qu'il y a peu!... Et que fera-t-on à Fermont?... En voilà dès lors, de la «révélation» à laquelle l'enseignant ne pourra échapper, faute d'une analyse préalable, systématique et critique, des objectifs et des contenus qu'ils impliquent!...

La figure deux de la page suivante illustre cette perspective exprimée en des termes qui varient parfois quelque peu de ceux employés ici, particulièrement sur le plan temporel. J'ai retenu celle que le ministère de l'Éducation du Québec a abondamment diffusée au cours des années 1980, établie en fonction du spatial, d'*«un monde à explorer»*, et que l'on retrouve, entre autres, dans le *Bulletin de liaison* de la Société des professeurs d'histoire du Québec[21].

5. LES LIMITES DE LA VISION TRADITIONNELLE DES CHAMPS D'EXPLORATION

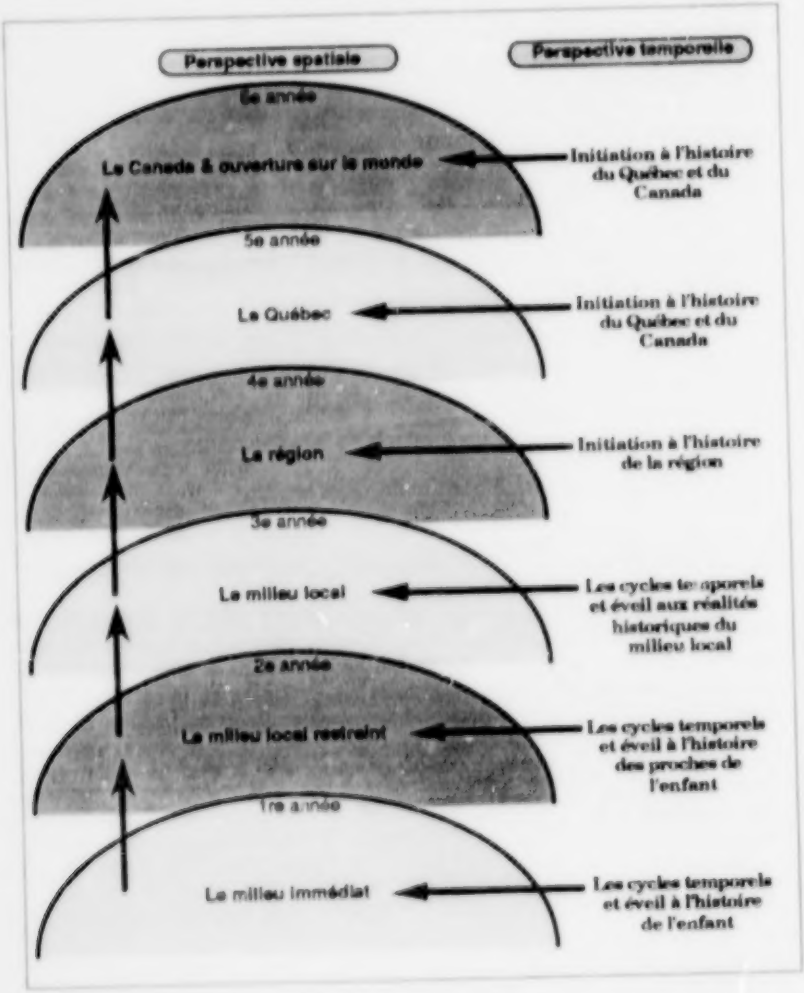
Cette conception peut conduire, d'une part, à court-circuiter dans les faits une progression dans la construction par l'enfant du concept de temps historique, puisqu'on lui demande éventuellement de reculer de plusieurs siècles en quatrième, l'histoire de la région l'y obligeant, quand il n'a même pas encore eu l'occasion de reculer de cent ans. Scientifiquement et didactiquement, il y a danger d'une négation d'un développement spécifique du concept de temps. Il y a pour le moins problème de transposition didactique, pour reprendre l'expression consacrée par Chevallard[22].

---

[21] TOUTANT, C., «Du primaire au secondaire en harmonie», *Bulletin de liaison* (S.P.H.Q.), juillet 1987, 25, 3, p. 4.

[22] CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, éd. de la Pensée sauvage, 1985, 126 pages.

Figure 2
LA CONCEPTION DISCIPLINAIRE ET CUMULATIVE DES CHAMPS D'EXPLORATION EN SCIENCES HUMAINES



D'autre part, elle renforce des tendances naturelles à retourner, si jamais il y a déjà eu changement, à un enseignement disciplinaire, essentiellement de la géographie et de l'histoire. Ainsi, en cinquième, les enfants apprendront les formes du terrain du Québec, considéré d'un point de vue strictement spatial, puis ses étendues d'eau, puis son occupation du sol et ainsi de suite. Sur cet espace, seront ensuite plaquées des réalités économiques, culturelles, historiques... Le même cheminement sera assuré en quatrième et en sixième. Comme je le dis à mes étudiants et étudiantes qui suivent mes cours de didactique, *«enfin, les enfants pourront obtenir des réponses à des questions qu'ils se posent depuis toujours et qu'ils n'ont jamais osé formuler!»* Pédagogiquement, il y a là négation de principes véhiculés par le programme lui-même et de caractéristiques propres à l'apprentissage que la psychologie génétique, entre autres, a mis en exergue au cours du vingtième siècle. Scientifiquement, il existe un risque élevé d'une négation de la nécessaire intégration des traits physiques et humains et, en lieu et place, addition et juxtaposition des éléments, approche factuelle, inductiviste, empiriste, pourtant largement dénoncée tant par la recherche disciplinaire que par la recherche en didactique.

Par ailleurs, une telle conception ne favorise nullement la mise en place d'activités d'apprentissage qui assurent l'application par l'écolier de la démarche d'apprentissage, apparemment préconisée par le programme et les deux guides pédagogiques qui l'accompagnent, démarche de type exploratoire (puisqu'elle vise la construction d'une réalité humaine par l'écolier) à caractère scientifique. On observe bien davantage une utilisation massive de l'exercisation et de la transmission par le «maître». Didactiquement, il y a négation de la dynamique requise pour réaliser des apprentissages, dynamique qui doit s'exprimer dans la démarche exploratoire.

En outre, une telle approche des champs d'exploration mène à un enseignement additif et cumulatif de faits de connaissance, fondamentalement réduits à la rétention de notions factuelles et à une exercisation sur le plan des habiletés techniques : chaque année, l'enseignant «voit» les contenus qui lui ont été découpés en strates, postulant que d'autres contenus (d'autres strates) ont été précédemment «vus», ou seront «vus» ultérieurement. En quatrième année, par exemple, on étudie la région en oubliant que celle-ci est composée d'un ensemble plus ou moins structuré de milieux, et qu'il est donc nécessaire d'explorer des «ailleurs» régionaux en les confrontant continuellement aux réalités du milieu local, abordé en troisième, ce dernier constituant le référent indispensable. Le même processus devrait s'appliquer en cinquième et en sixième au regard de la construction des réalités spatia-

les *Québec* et *Canada*, en fait à chaque année du primaire, non seulement vis-à-vis du concept d'espace, mais aussi en fonction des deux autres concepts intégrateurs, de temps et de société. Didactiquement, il y a négation de la nécessaire interaction entre les réalités spatiales, temporelles et sociales, préalablement construites les années précédentes et du recours à ces réalités, déjà construites, en tant que système de référence pour explorer et caractériser de nouvelles réalités. Combien de fois n'entend-on pas les enseignants et enseignantes se plaindre de ce que leurs écoliers ne savent plus rien de ce qu'ils ont appris les années précédentes! Comme si l'apprentissage résultait à la fois d'une «révélation», d'une mémorisation et d'une activité unique... Le développement des concepts géographiques, historiques et sociologiques, qu'ils soient économiques, culturels, politiques ou démographiques, qu'il s'agisse de région, d'élément physique, de frontière, de gouvernement, de démocratie, de patrimoine, de mode de vie, de population, de peuplement ou de présence, se prépare et s'ébauche progressivement, tout au long des six années du primaire.

Enfin, la proposition d'une telle progression dans les apprentissages repose sur un finalisme réducteur, au regard du processus constructiviste de la réalité, qui va à l'encontre plus particulièrement du troisième principe, d'ordre génétique, que met de l'avant le programme[23]. En effet, une conception additive de l'apprentissage implique l'adhésion à une «pédagogie de la découverte», comprise ici en termes de «dévoilement» d'une réalité nécessairement préexistante, aujourd'hui cachée dans les objets, autrefois dans la sagesse divine, comme un «déjà là» qui doit être révélé à l'enfant. En arrière d'un tel modèle, néo-traditionaliste[24], où l'écolier ne constitue dans les faits que le sujet apparent, qui s'exprime dans une action toute déterminée de l'extérieur par le sujet réel qu'est l'enseignant, ressort la conviction que le développement cognitif n'est pas un *fieri*, mais un processus qui a une fin, celle qui est institutionnellement déterminée en fait! La «maîtrise» des concepts identifiés par le programme est ainsi programmée, de telle façon que l'un de ces concepts, celui de culture, par exemple, devra être appréhendé en fin de cinquième année; ceci suppose qu'il est possible, tout autant qu'indispensable, non seulement d'en circonscrire exhaustivement tous les attributs, mais aussi de figer ces derniers dans le temps et dans l'espace, hors de toute évolution ultérieure et de toute relativité géographique, historique et sociale. Voilà bien une ap-

23 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, op. cit., p. 7.

24 Voir l'analyse des méthodes coactives qu'a réalisée L. Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979, p. 49-87.

proche étonnante pour un enseignement des sciences humaines, tout centré précisément sur le développement des concepts de temps, d'espace et de société!... Socialement, cette conception doit conduire à des questionnements sur les arrière-plans idéologiques qui la sous-tendent. Sur le plan psychologique, il y a là négation du constructivisme génétique pourtant privilégié discursivement. Sur le plan épistémologique, il y a, d'une part, refoulement ou exclusion pure et simple du moment théorique dans le processus d'objectivation cognitif, ce qui escamote la possibilité d'une étude des interactions entre le sujet et l'objet ainsi que la perspective développementale et, d'autre part, recours à une interprétation idéaliste qui fonde sa légitimité dans un positivisme opérationnel ou empiriste[25]. Au plan didactique, il y a confusion et fusion entre le moment de la planification et celui de l'intervention. Anticipation et actualisation ne réfèrent plus qu'à l'inévitable contingence temporelle et leur dynamique interactive, reposant sur un processus de régulation, disparaît dans une vision linéaire de l'action didactique, dont le travail ne réside plus, essentiellement, que dans une organisation séquentielle d'unités d'apprentissage à faire réaliser par tous les écoliers pour leur permettre d'atteindre l'objectif prévu, au contenu préétabli. Ne peut en résulter qu'un modèle d'intervention faisant appel à la transmission... et à l'uniformisation!

Signalons ici, en reprenant L. Not, *«ces truismes toujours cités»* que véhiculent des discours qui s'appuient ou qui s'inspirent de ces modèles pédagogiques, et que reprend le deuxième critère cité plus haut, lequel vient légitimer la répartition proposée par le programme d'études.

- *«du concret à l'abstrait;*
- *du simple au complexe;*
- *du facile au difficile;*
- *du connu à l'inconnu.*

Cela suppose que le concret coïncide avec le simple, le facile et le connu : pût-il en être ainsi! tout serait connu — ou presque — sans qu'il n'y ait rien à apprendre. Cela suppose aussi que l'abstrait est complexe, difficile et mal connu, alors que l'abstraction simplifie le réel, en facilite la connaissance et permet de la maîtriser»[26].

Ajoutons à cette liste «du proche au lointain»! Mais aussi du «particulier au général», cet autre danger qui guette le processus d'ap-

---

[25] FREITAG, M., *Dialectique et société*, 1: *Introduction à une théorie générale du symbolique*, Montréal, éd. coop. A. Saint-Martin, 1986, p. 201-203.

[26] NOT, L., *Une science spécifique pour l'éducation?*, Toulouse, Service des publications, Université de Toulouse-Le Mirail, 1984, p. 224.

prentissage quand une systématisation du passage du particulier au général est mise en application. Celle-ci tend à développer chez l'enfant l'idée que les représentations particulières mènent à des généralisations qui prennent alors l'aspect de l'absolu et de la vérité, alors qu'elles ne constituent qu'un point de vue relatif et temporaire (au niveau psycho-génétique comme socio-historique). Il en va ainsi de toute élaboration conceptuelle[27].

Ces truismes supposent en outre une indispensable uniformité de l'intervention éducative, le connu et l'inconnu, le simple et le complexe, comme le proche et le lointain[28] devant être identiques pour tous les écoliers d'une même classe. Cette uniformité simplificatrice, et en apparence toute soucieuse de la psychologie de l'apprentissage de l'enfant, est incompatible avec les recherches sur les profils pédagogiques[29] et avec une pédagogie différenciée.

6. UNE AUTRE VISION DES CHAMPS D'EXPLORATION

En conséquence, il s'avère essentiel d'adopter une autre vision des champs d'exploration en vue de respecter et d'actualiser la perspective constructiviste, globalisante, intradisciplinaire et intégratrice des sciences humaines que promeut d'une certaine façon le programme d'études. La vision dynamique et développementale, telle que l'illustre la figure qui suit, vision directement inspirée de celle proposée par Dupuis et Laforest, apparaît plus appropriée : *«Cette vision implique une continuité et une interdépendance des divers champs d'étude. Dans son cheminement, l'enfant aura accès à des bases connues qui lui per-*

---

27 Sur le plan méthodique, plutôt que de suivre la logique inductive, à savoir que les énoncés d'observation sont porteurs de significations et sont le fondement sûr du savoir scientifique, il est sans nul doute préférable de recourir à la falsificabilité poppérienne comme critère de démarcation d'un système scientifique!

28 Nous avons indiqué, tant au regard de l'élaboration du concept de région qu'à celui du concept d'espace géographique en sciences humaines, combien cette recommandation d'aller du proche au lointain est dangereuse, car elle ne correspond pas aux représentations initiales que les écoliers ont de cet espace, elle impose une façon exclusive de construire les concepts spatiaux qui ne peut prendre en compte ces représentations et elle implique à toute fin pratique que les écoliers distinguent déjà entre le proche et le lointain (Y. Lenoir, «L'enseignement du concept de région en quatrième année dans le programme québécois de sciences humaines au primaire : éléments d'une approche intégratrice et développementale», *Revue des sciences de l'éducation*, 1991, 17, 1, à paraître).

29 DE LA GARANDERIE, A., *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Le Centurion, 1980, 260 pages; id., *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Le Centurion, 1982, 133 pages; id., *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Le Centurion, 1984, 126 pages.

Figure 3
UNE CONCEPTION DYNAMIQUE, INTÉGRATRICE ET DÉVELOPPEMENTALE DES CHAMPS D'EXPLORATION EN SCIENCES HUMAINES

mettront de s'initier à l'inconnu».[30] Dans cette perspective, il importe de se représenter la figure illustrative comme une vue de haut tout à la

[30] DUPUIS, J.-C. et LAFOREST, M., *Les sciences humaines au primaire*, Montréal, Guérin, 1983, p. 59.

fois, sur le plan statique, d'un cône légèrement tronqué et renversé, le point d'appui constituant la réalité immédiate de l'écolier de six ans[31], et sur le plan dynamique, comme un mouvement en spirale, chaque exploration réalisée servant de référent comparatif et de support à de nouvelles explorations.

Cette conception de l'articulation des champs d'exploration[32] privilégie une étude de milieux définis à la fois spatialement, temporellement et sociétalement, chaque nouvelle exploration s'appuyant sur celles qui ont été préalablement effectuées et préparant des explorations futures, dans un souci constant d'un appel à la nécessaire comparaison entre le milieu de vie de l'écolier (milieu qui s'amplifie spatialement, qui s'épaissit temporellement et qui se complexifie socialement avec l'âge) et les milieux qui sont considérés. Ceci requiert le recours à une démarche différentialiste qui puisse favoriser l'identification des caractéristiques originales de ces milieux. En gardant l'exemple de la quatrième année, c'est en comparant son milieu local à d'autres milieux locaux qui lui sont contigus que l'écolier construit progressivement le concept de région. Une première construction de la réalité régionale ne se réalisera vraiment cependant qu'en cinquième année, alors que l'écolier est appelé à comparer sa région à d'autres régions du Québec. Tout en se donnant une première représentation du Québec, qu'il développera en sixième année en confrontant cette entité ou certaines de ses régions à d'autres ensembles structurels canadiens, il lui sera possible, à ce moment-là, de dégager les traits caractéristiques de divers ordres (géographique, historique, démographique, culturel, politique, économique, etc.) qui spécifient tel espace en tant qu'entité régionale. Une étude dans le même esprit du milieu local, en tant que comparaison de son milieu local restreint avec d'autres milieux locaux restreints, s'impose évidemment en troisième année.

---

31 Les réalités relatives au concept de société n'apparaissent pas nommément dans cette figure. En fait, elles y sont totalement présentes; elles y occupent toute la place, mais dans leurs déterminations spatio-temporelles, ainsi que nous l'avons défini précédemment (voir la figure 1).

32 Ce n'est pas l'objet de remettre en question ici l'option d'élargissement concentrique que retient le programme au regard du développement du concept d'espace. D'autres choix pourraient être réalisés. Ainsi, le concept d'espace géographique pourrait être traité à partir d'une perspective «d'extension typologique», peut-être plus proche de la vision spatiale d'un enfant d'aujourd'hui. Celle-ci suppose la comparaison systématique entre une réalité du milieu de vie immédiat et d'autres réalités qui lui sont extérieures, choisies en fonction de critères spécifiques, conduisant à l'identification de ressemblances et de différences, par là à des regroupements et, progressivement, à des classifications typologiques. Le choix des milieux que l'on compare au sien n'est donc pas fonction de leur localisation, à moins que celle-ci ne soit précisément l'un des critères retenus.

Bref, le processus cognitif en sciences humaines réclame un va-et-vient continuel entre le réel déjà exploré, c'est-à-dire entre la réalité déjà constituée de façon relative et temporaire, et le réel en cours d'exploration. En fin de compte, l'étude de la région en quatrième année, comme celle du Québec et du Canada en cinquième et en sixième, doit assurer une meilleure connaissance et compréhension du milieu local, du milieu local restreint et du milieu immédiat. Et l'étude de ces milieux au premier cycle ouvre, au deuxième, à celle des milieux régional, québécois et canadien.

Ce qui vient d'être dit au niveau spatial s'applique également au point de vue temporel, l'étude du temps des témoins vivants au premier cycle préparant celle du temps de traces et celle-ci permettant de mieux caractériser le présent. Plutôt que de traiter de l'histoire de sa localité en troisième année et de sa région en quatrième, il importerait de confronter l'enfant à des réalités de sa vie et de celle des témoins vivants au premier cycle et de l'amener ainsi à progressivement reculer d'une centaine d'années en prenant comme point d'appui le présent, alors qu'il pourrait aborder le temps des traces et le concept de siècle en quatrième année, avant d'explorer les siècles antérieurs en relation avec aujourd'hui en cinquième et en sixième.

Le point de vue temporel ne peut être, rappelons-le, dissocié au primaire des points de vue spatial et sociétal. C'est pourquoi il est question, tant au premier qu'au deuxième cycle (à ce niveau de façon explicite), non d'initiation à l'histoire, mais bien d'exploration de la «vie» à différentes époques. Sur ce point, le programme d'études est tout à fait explicite. En effet, l'initiation dont il parle[33] renvoie à l'utilisation de points de repère historiques, non à une introduction à l'histoire ou au développement d'une compétence disciplinaire. L'exploration de la vie d'autrefois doit partir de questions présentes et doit s'appuyer sur les réalités du présent de l'enfant. Dans ce sens, sa vie, en première, puis la vie au temps de ses parents, en deuxième, et au temps de ses grands-parents, en troisième, vont lui servir à tout moment de points de référence temporels sûrs. Marc Bloch (1974) n'a-t-il pas écrit: «*L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent*»[34]. En quatrième année, fort de ces acquis, l'enfant pourra alors reculer d'une centaine d'années et s'éveiller ainsi au concept de siècle en explorant la vie d'alors

[33] GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*, op. cit., p. 9.

[34] BLOCH, M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, A. Colin, 1974, p. 47.

et en la confrontant à celle de son époque et à celles de ses parents et de ses grands-parents. Il réutilisera ce concept par la suite, en cinquième et en sixième, pour l'appliquer à la vie au cours des cinq derniers siècles. Que ce recul d'environ cent ans s'effectue dans un cadre régional en quatrième année, cela va de soi, tout comme le recours à des aspects des quelque cinquante dernières années dans le milieu local en troisième, puisqu'il s'agit de l'exploration de milieux de vie, selon le sens précédemment donné au terme «milieu».

Quant à l'ouverture sur le monde, elle devrait avoir cours tout au long des six années du primaire, au lieu d'être réservée à la sixième. Les écoliers sont en effet continuellement confrontés à des «ailleurs» par l'actualité, par les médias, par les voyages, par l'immigration. Faudrait-il le nier jusqu'en sixième année? La comparaison de l'«ici» avec des «ailleurs», d'ailleurs, ne peut que favoriser l'appréhension de la différence, la spécification de milieux de vie et la nécessaire relativité de leurs caractéristiques.

La progression dans l'exploration spatiale, temporelle et sociale au primaire ne peut donc pas être soumise à une structuration rigide qui procéderait par des éloignements concentriques rigoureusement contrôlés et par des reculs dictés par ces éloignements. Un champ d'exploration ne peut donc pas être défini selon une seule perspective, par exemple spatiale, sur laquelle on plaquerait des réalités historiques et sociales. Le concept de milieu, en tant que combinaison du temporel, du spatial et des rapports sociaux, requiert une détermination des champs d'exploration pour chaque année qui prenne en compte la dynamique propre de ces trois concepts intégrateurs. Il résulte, en tant que réalité sociale, d'une détermination à la fois spatiale et temporelle.

DES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE : QUELQUES PORTRAITS MARQUANTS

JACQUELINE GERVAIS
Directrice adjointe
CÉCM

FRANCE GADOURY
Conseillère pédagogique
CÉCM

INTRODUCTION

Cette présentation n'est pas le fruit d'une recherche scientifique exhaustive sur l'enseignement des sciences humaines au primaire.

Il s'agit, en toute modestie, de faire part de quelques réflexions liées à vingt-cinq années d'implication en pédagogie dont plus de la moitié ont été consacrées à un travail de conseillère pédagogique en sciences humaines au primaire et en géographie au secondaire. Toutes ces années ont constamment été alimentées par la conviction profonde de l'importance d'un enseignement de qualité au primaire et de la place des sciences humaines dans cet enseignement de qualité.

À partir de quelques *portraits marquants* de pratiques d'enseignement, tentons de regarder «positivement» les *éléments manquants* pour faire en sorte que l'enseignement des sciences humaines et probablement de toute autre matière du primaire permettent à l'enfant de maximiser ses apprentissages à l'école.

1. PORTRAITS MARQUANTS

Les portraits seront élaborés à partir de deux préoccupations : la première est liée aux raisons qui poussent l'enseignante et l'enseignant à faire des sciences humaines avec les enfants, la seconde touche à la manière de faire.

1.1 Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines?

Les raisons sont fort variées et pas nécessairement unanimes. Certaines et certains se sentent obligés de le faire parce que le régime pédagogique l'impose ou parce que le directeur insiste. D'autres en «sentent» l'importance. D'autres encore considèrent intéressant d'utiliser les sciences humaines pour faire relaxer les enfants après un cours de français ou de mathématique.

Si la question avait touché l'enseignement du français, les réponses auraient probablement été tout autre. Devons-nous nous en étonner?

1.2 Comment enseigne-t-on les sciences humaines?

Une première possibilité : l'enseignant tente de partir de la planification intermédiaire :

- des centres d'intérêt sont choisis en tenant compte des élèves de la classe;
- la planification se fait à moyen et à court terme;
- les enfants sont encouragés à travailler en sous-groupes; l'enseignant intervient dans ces sous-groupes pour s'assurer que les élèves restent bien dans le cadre défini;
- trois heures par mois environ sont consacrées aux sciences humaines, les programmes de français et de mathématique réclamant plus que le temps suggéré à l'horaire;
- la ligne du temps et le globe sont à la vue des élèves; les cartes, toujours à leur disposition.

Une deuxième possibilité : l'enseignant a enfin son manuel de base :

- on tente de faire l'ensemble des activités suggérées durant l'année;
- enfin, l'enseignant n'a plus à se poser de questions sur les objectifs du programme; le manuel est agréé, donc l'auteur s'en est préoccupé;
- on se sert de temps en temps de cartes et on se réfère aussi de temps en temps à la ligne du temps;

- pour porter un jugement sur les apprentissages, on utilise les outils d'évaluation suggérés dans le manuel;
- on travaille une heure par semaine en sciences humaines (5e année).

Une troisième possibilité : le cahier d'exercices est la pierre angulaire de l'enseignement des sciences humaines :

- l'enseignant donne, au début de chaque mois, les pages des exercices à faire;
- les enfants consacrent une demi-heure par semaine et des temps libres pour faire les exercices demandés;
- certains exercices sont corrigés en classe; l'enseignant donne des explications aux écoliers qui en ont besoin; pour les autres exercices, l'enfant va chercher le corrigé et passe à l'exercice suivant.

Quels que soient les comportements des enseignants, nous ne pouvons les attribuer :

- à l'âge, au sexe, aux années d'expérience, à la scolarité.

Par contre, les valeurs véhiculées par un directeur, les valeurs de l'enseignant, les croyances pédagogiques peuvent influencer la pratique.

Les pratiques sont variées. Peu d'enseignants comprennent ou même connaissent les habiletés liées aux concepts de temps, d'espace, de société. Dans l'ensemble, ils ont peur de se tromper en enseignant des sciences humaines. Les contenus notionnels des programmes de cinquième et sixième années les impressionnent. On croit qu'il faudrait être spécialiste en histoire et en géographie.

2. ÉLÉMENTS NÉCESSAIRES À UN ENSEIGNEMENT ADÉQUAT DES SCIENCES HUMAINES

Nous énumérerons ici un certain nombre d'habiletés que nous jugeons importantes pour rendre l'enseignement des sciences humaines plus pertinent et plus adéquat :

- la reconnaissance sociale claire de l'importance du programme autant à l'école qu'à la maison; le ministère de l'Éducation peut traduire cette importance en donnant du poids à cette matière dans la sanc-

tion; les universités, elles, peuvent offrir une formation de qualité et accorder une importance quantitative et qualitative à la recherche dans le domaine; les commissions scolaires peuvent, à leur tour, assurer un bon encadrement avec du personnel compétent et acheter du matériel didactique pertinent, par exemple;

- une bonne compréhension du programme qui se traduit par la connaissance :
  - de la structure, des buts, des objectifs de l'ensemble du programme;
  - des trous d'apprentissage à combler pour atteindre les objectifs d'une année donnée;
  - des séquences que l'enfant a vues avant l'année en cours et des autres qu'il verra l'année suivante;
  - des éléments ou des objectifs pivots ou très importants pour une année donnée;
- une bonne connaissance des stratégies efficaces et économiques pour développer les habiletés prévues dans le programme; par exemple :
  - bien connaître les règles permettant à l'écolier de cerner et de suivre les étapes de la résolution de problèmes; ou
  - savoir sélectionner, selon leur importance, des informations lors d'une collecte de données;
- la capacité de gérer et de contrôler l'enseignement :
  - en identifiant le but poursuivi;
  - en choisissant une activité d'apprentissage et un type de soutien en cohérence avec le but poursuivi;
  - en s'assurant de la faisabilité et du défi approprié de l'activité, du matériel, de l'information donnée;
  - en prévoyant des interventions pour neutraliser les difficultés de l'activité;
- la capacité d'évaluer et de réajuster l'enseignement :
  - en évaluant les connaissances antérieures en lien avec l'apprentissage visé;

- en vérifiant la compréhension des consignes, des explications;
- en évaluant la pertinence des interventions d'aide.

CONCLUSION

En terminant, nous insistons sur le fait que rares sont les enseignants qui ignorent ou qui ne prennent en compte l'un ou l'autre des éléments dont il a été question ici. Le problème est que si l'on veut réellement un enseignement de qualité, on doit développer l'ensemble de ces habiletés.

La tâche de l'enseignant du primaire est complexe et exigeante. Nous sommes loin de l'époque où il s'agissait d'être un peu en avance sur les contenus des programmes pour les enseigner.

Compte tenu de l'importance de cet enseignement, il est nécessaire que le Ministère, les universités, les commissions scolaires collaborent afin que :

- les enseignants reçoivent une formation initiale et du perfectionnement qui les aident à mieux répondre aux exigences de la fonction;
- le Ministère tienne compte des recherches de pointe et de la pratique dans l'élaboration de leurs programmes ou de leurs outils d'appoint;
- les commissions scolaires puissent mieux supporter et encadrer les enseignants.

LA PROBLÉMATIQUE DU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS INTELLECTUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

MARCELLE TREMBLAY-DESROCHERS
Professeure de didactique
Université Laval

INTRODUCTION

Le ministère de l'Éducation, en précisant dans le programme d'études, en plus des objectifs et des contenus d'apprentissage, les habiletés que doit acquérir l'enfant afin d'atteindre «une première compréhension de son monde», reconnaissait l'importance, dans l'enseignement des sciences humaines, de faciliter chez l'enfant l'acquisition de moyens qui lui donneront une certaine autonomie dans ses apprentissages. Le développement d'habiletés intellectuelles constitue la clef de voûte des préoccupations fondamentales de l'enseignement des sciences humaines, soit apprendre à apprendre à l'enfant afin qu'il atteigne une première compréhension des réalités qui l'entourent.

Plutôt que de se préoccuper exclusivement de ce que l'enfant devait savoir en termes d'accumulation de connaissances factuelles, on a voulu axer l'enseignement sur son développement global. Alors qu'auparavant la mission principale de l'école était surtout tournée vers les aspects reliés à l'acquisition des connaissances en éducation, «la nouvelle optique conduit à les considérer dans la perspective du développement de l'enfant total» (Louis Cros, 1970).

Cette nouvelle orientation de l'enseignement des sciences dites humaines n'est pas sans causer des inquiétudes, car on ne peut nier que l'on est souvent davantage préoccupé de faire acquérir des connaissances à l'enfant en mettant l'accent sur la mémorisation plutôt que de créer des situations pédagogiques qui l'amèneraient à développer des outils ou habiletés intellectuelles avec lesquels il pourrait efficacement interroger le réel et, conséquemment, établir des liens entre les éléments qui composent ce monde dans lequel il vit.

Nous tenterons d'expliquer ci-après, à partir de deux raisons possibles, pourquoi le développement des habiletés intellectuelles n'occupe pas toujours la place qui lui revient dans notre pratique et

ensuite, nous verrons comment peut s'intégrer le développement de certaines habiletés intellectuelles dans notre enseignement des sciences humaines.

1. D'ABORD UN PROBLÈME DE DÉFINITION?

Le problème ainsi présenté est complexe et n'est certes pas relié à une quelconque mauvaise volonté de la part des enseignants. Pourtant, il existe, et il nous semble lié d'abord à un manque de consensus quant à la définition du concept d'habileté intellectuelle. En effet, lorsque l'on demande aux enseignants de donner une définition des habiletés intellectuelles, on reçoit un nombre varié de réponses. Pour certains, une habileté intellectuelle est une forme de raisonnement. D'aucuns affirment que ce sont des moyens qui permettent aux enfants d'exprimer leur pensée. D'autres iront jusqu'à confondre l'habileté intellectuelle et la pensée. Alors, «forger sa pensée» devient synonyme de développer des habiletés intellectuelles. Des enseignants confondent les habiletés intellectuelles avec les verbes d'action qui sont dans les énoncés des objectifs d'apprentissage. Dans ce cas, les habiletés intellectuelles sont de l'ordre d'une performance observable. D'autres enfin mettent l'accent sur la résolution de problèmes ou la prise de décision ou encore mentionnent la taxinomie de Bloom (1969). Sans rejeter ces définitions, on doit bien avouer que des confusions existent parmi les intervenants sur la définition des habiletés et, par voie de conséquence, ils ne se sentent pas à l'aise pour enseigner ni pour développer les habiletés intellectuelles proposées par le programme.

2. MANQUE DE CONSENSUS?

Nous devons convenir toutefois que toutes ces définitions ne sont pas inexactes, puisqu'elles sont reliées à l'acte d'apprendre mais, par leur diversité, elles nous incitent à vouloir formuler une définition qui, généralisable, assurerait une compréhension commune de ce concept et permettrait d'éviter toute ambiguïté. Formuler une telle définition ne semble pas chose facile et le programme d'études des sciences humaines n'est pas très clair à ce sujet.

Il explique qu'«en tentant d'articuler sa propre compréhension des réalités étudiées, l'élève apprendra à observer, à comparer, à classifier et à établir des relations entre les diverses dimensions spatiale, temporelle et sociale de la réalité» (Programme d'études, p. 14). Dans

le guide, il est plus explicite. «Pour arriver à comprendre son monde, l'enfant a besoin de penser et d'agir, au même titre et de la même façon que le forgeron apprend à forger en forgeant. Apprendre à penser, c'est apprendre à observer, à interroger, à comparer et à classifier; c'est également apprendre à établir des relations et à faire ses propres synthèses. Ces divers processus constituent ce que le programme a convenu d'appeler les habiletés intellectuelles» (Guide, p. 8). Il s'attarde sur l'importance pour l'enfant d'acquérir certaines habiletés qu'il énumère, mais sans jamais expliquer le processus auquel on fait appel lorsque l'on veut développer une habileté en particulier. Il se contente de décrire les diverses actions que l'enfant sera invité à accomplir. Il aurait été davantage utile pour l'enseignant de connaître ce que le programme veut dire dans la pratique par l'habileté à observer, par exemple. Que devrait-il se passer dans la tête d'un enfant qui observe? Quelles sont les diverses étapes mentales qui devraient être franchies avant d'arriver à l'habileté à classifier? Quelles sont les opérations mentales concernées par l'activité qui consiste à distinguer des éléments physiques et humains de son milieu local? On a souvent tendance à voir les habiletés intellectuelles comme des performances dans des réalisations ou des résultats d'action, alors que les habiletés intellectuelles impliquent des connaissances et un cheminement qui ont un rôle important, puisqu'ils imposent des règles précises. Celles-ci correspondent aux habiletés intellectuelles spécifiques auxquelles on fait appel.

En effet, il faut bien voir que les habiletés intellectuelles ne comprennent pas toutes les mêmes fonctions ni le même degré de complexité. Ainsi, identifier des éléments et établir des relations entre deux milieux n'impliquent pas les mêmes opérations; de la même façon, identifier des éléments dans un paysage et identifier des activités de services ne sont pas non plus du même ordre de difficulté, puisque dans un cas l'enfant est en présence d'objets concrets, alors que dans l'autre, l'opération est totalement conceptuelle. Ne pas admettre ces spécificités entraîne une confusion qui se manifeste par des essais de définitions trop vagues (ex. : observer = habileté de voir, de sentir...; Guide, p. 8) ou inadéquates (ex. : habileté intellectuelle = localiser des éléments). Toutes ces difficultés seraient évitées si le terme général *habileté intellectuelle* était bien défini et si le programme précisait mieux les opérations cognitives que comporte chacune des habiletés intellectuelles qu'on a proposé de développer en sciences humaines.

On ne trouve pas davantage de définition commune aux habiletés intellectuelles chez les auteurs des grands courants dans le domaine. Benjamin Bloom (1969, p. 42), par exemple, les définit précisément

de la manière suivante : *techniques ou capacités + connaissances = habiletés*. Cette proposition réfère aux techniques générales et aux connaissances que l'élève associera aux processus mentaux en vue d'organiser ou de réorganiser les problèmes qui lui seront soumis dans une perspective de recherche de résolution de problèmes.

Pour sa part, Gagné (1976, p. 5-7) définit les habiletés intellectuelles comme des capacités apprises qui rendent l'élève apte à réaliser certaines choses au moyen de représentations symboliques. Elles constituent le comment-savoir et le rendent apte à manipuler des éléments externes à lui-même. On aurait tendance à confondre dans cette définition l'habileté intellectuelle et l'habileté technique. Par ailleurs, il définit les stratégies cognitives comme «des capacités structurées que l'étudiant utilise afin d'orienter son attention, son apprentissage, sa rétention et sa pensée» (Gagné, Brien, Paquin, 1976). Ceci concerne le comportement de l'élève dans un processus interne d'apprentissage et par le fait même correspond davantage à ce que l'on semble entendre dans le programme par habiletés intellectuelles.

Piaget indique, quant à lui, deux moyens dont le sujet dispose pour accéder au savoir : faire entrer une réalité dans un schéma mental en l'assimilant ou élaborer un schéma nouveau par lequel l'esprit s'accommode à la réalité nouvelle. L'apprentissage consiste en un équilibre entre ces deux mécanismes. On constate chez Piaget une préoccupation envers le processus interne lié au sujet et à la réalité à intégrer. «Les opérations sont des actions intériorisées : pour qu'il y ait opérations, il faut que ces actions deviennent réversibles et se coordonnent en structures d'ensemble. Elles sont le produit d'une abstraction qui procède à partir des objets» (Piaget, 1964, p. 91). Dans notre perspective, ceci pourrait être associé aux habiletés intellectuelles.

Bruner ne définit pas autrement les habiletés intellectuelles. Sans s'opposer à Piaget, il ajoute la continuité, c'est-à-dire que son idée de spirale est un mouvement de plus en plus complexe, qui intègre ce qui est acquis précédemment. Ce processus est introduit dans l'apprentissage de l'enfant dès le début du primaire, car pour Bruner, tout peut être enseigné à l'enfant; «les concepts sont abordés par touches successives et leur complexité augmente progressivement au cours de la scolarité» (Lambert, Picard, 1985, p. 10). L'idée de spirale assure la continuité.

Dans l'esprit piagétien, Hilda Taba (1964) parle de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicitement dirigées vers la maîtrise d'habiletés cognitives (entendons ici les actions intériorisées dont parle

Piaget) dans un ensemble logique répondant à des opérations précises qui, au fur et à mesure, développeront la façon de penser des élèves, tout en tenant compte de leur développement. Selon Taba, ces deux facteurs sont essentiels dans la formulation de la pensée. Elle insiste aussi sur l'importance de se demander ce qui se passe dans notre pensée quand on compare deux éléments, quand on assimile une nouvelle information à une structure cognitive existante ou encore lorsque l'on généralise; ceci permet de prendre conscience des processus mentaux qui sont mis en opération.

Ces trois derniers auteurs parlent plutôt de l'action pédagogique axée sur le processus alors que Gagné, par exemple, insiste davantage sur les résultats en termes de changements de comportement de la part de celui qui apprend. Il est évident que le consensus n'est pas trouvé et que selon l'école de pensée à laquelle on adhère, soit néo-béhavioriste ou structuraliste, on peut fournir la définition des habiletés intellectuelles qui nous convient.

Compte tenu de cette autre contrainte, on peut se demander si effectivement une définition généralisable est possible. Quoi qu'il en soit, si l'on reconnaît l'utilité d'une telle définition en sciences humaines, on devrait, dans un souci de consensus au niveau disciplinaire, s'entendre sur le sens qu'on donne aux habiletés intellectuelles.

3. QUAND LA CONVERGENCE ET LA DIVERGENCE SE CÔTOIENT

Une autre situation susceptible de faire naître des difficultés dans le développement des habiletés intellectuelles provient du programme de sciences humaines lui-même. Comme on le sait, ce dernier comporte une structure bien spécifique. D'une part, on propose d'atteindre un certain nombre d'objectifs d'apprentissage, les uns obligatoires et les autres incitatifs, et d'autre part, on suggère fortement d'utiliser une démarche inductive basée sur la recherche et sur la prise en charge par l'enfant de ses apprentissages. Cette démarche, préconisée par le programme, se définit comme «le cheminement que suit habituellement l'esprit humain pour comprendre le réel et résoudre les problèmes de la vie, les grands et les petits» (Guide, p. 14) Cette approche des sciences humaines qui constitue un changement majeur par rapport au passé apparaît comme un cheminement naturel de l'enfant et, pour cette raison, devrait lui faciliter l'appréhension des réalités qui se présentent à lui en sciences humaines. Cette structure bilatérale du programme engendre une difficulté qu'il est facile d'imaginer.

À cause en particulier de la préoccupation manifeste qui ressort de l'utilisation d'un nombre déterminé d'objectifs par champ d'exploration donné, c'est-à-dire l'atteinte d'un certain nombre d'entre eux répartis sur les quatre étapes de l'année scolaire, cette réalité du programme incite dangereusement à opter pour la voie la plus rapide afin d'accéder à la connaissance (entendons ici : atteindre les objectifs prévus). Dans certains cas, on optera pour les fiches d'apprentissage qui ont certes un rôle utile lorsqu'il s'agit de consolidation ou d'évaluation des apprentissages, mais qui ne peuvent suppléer à la démarche et au guide de l'enseignant. Dans d'autres situations, on utilisera les manuels disponibles sans prendre le temps de respecter l'esprit qui a animé les auteurs. Tous les efforts sont dirigés vers un but unique : rencontrer les exigences de sa planification et par voie de conséquence, la mise de côté du développement des habiletés intellectuelles.

4. APPRENDRE À APPRENDRE PAR LES SCIENCES HUMAINES

Serait-il téméraire de penser que l'on puisse élaborer des activités qui permettent à l'enfant de s'interroger sur les réalités et par la suite de poursuivre des recherches dans la résolution de problèmes? Cette orientation de notre enseignement sur le développement de la pensée par le biais des habiletés intellectuelles n'est pas une moindre tâche, car notre pratique ne nous a pas habitués à une telle approche de l'enseignement. *Apprendre à apprendre* à l'enfant «ne veut pas dire qu'on fait fi, même momentanément, des connaissances, mais au contraire qu'on vise à faire accéder l'enfant à un savoir plus substantiel (parce qu'il est notionnel), plus authentique (parce qu'il est fondé sur la recherche), plus opératoire (parce qu'il est mieux digéré qu'un savoir mémorisé.)» (I.N.R.P., 1986, p. 39). Il faut entendre par savoir notionnel, non pas des données éparses accumulées, mais prises dans un système qui se construit progressivement. Ce savoir se vérifie dans l'aptitude de l'enfant à observer une réalité, à l'analyser ou encore à résoudre un problème. Pour que ces diverses manifestations de la construction d'un savoir notionnel s'incorporent dans les apprentissages de l'enfant, des problèmes doivent lui être soumis ou, doit-il les découvrir, afin de mettre en branle les diverses habiletés requises dans la résolution possible de ces problèmes.

Apprendre à apprendre, c'est donc s'interroger sur les divers éléments du réel communs à des ensembles afin d'en arriver à établir des liens entre eux. C'est savoir analyser ce qui s'offre à lui dans des situations concrètes afin d'apprendre à se poser les problèmes devant le réel, sortir de sa contemplation. «On doit apprendre à poser les

problèmes, et à s'apercevoir qu'il y a des problèmes, autant qu'à les résoudre - et pour cela à s'appuyer sur des situations concrètes de vie et de travail prises dans l'environnement». «C'est apprendre à s'informer. Il ne suffit pas pour cela de se servir des livres, mais aussi de regarder, observer, mesurer et manier le réel» (Cros, 1970, p. 227 et 19). C'est enfin savoir organiser dans un tout cohérent les divers éléments qui composent l'ensemble. Toutes ces opérations sont possibles dans la mesure où elles sous-tendent les habiletés intellectuelles qui permettront de les réaliser : observation, comparaison, classification, relations, synthèse et généralisation. Développer sa capacité d'apprendre c'est en quelque sorte pour l'enfant, comme le souligne Hilda Taba, se demander ce qui s'est passé dans sa tête lorsqu'il a résolu tel problème, afin d'assurer un transfert efficace dans une situation équivalente.

Considérée sous l'angle d'activités qui favorisent la mise en branle de processus mentaux en vue de résolution de problèmes, la démarche d'apprentissage nous paraît être un excellent moyen de développer les habiletés intellectuelles. En effet, dans les trois phases pendant lesquelles se déroulent l'activité d'apprentissage, cette démarche met l'accent sur l'observation du réel afin de pouvoir s'interroger sur les réalités qui sont présentées.

La phase I de la démarche, celle de la mise en situation-exploration, constitue à notre avis la partie la plus importante de la leçon parce que c'est à cette étape de la démarche que le processus mental de l'enfant se met en marche. Dès lors, un climat est créé qui suscite l'intérêt de l'enfant. Louis Cros (1970) soutient que «tout l'art pédagogique est d'inciter l'enfant à mobiliser son effort. Pour cela, il faut précisément un mobile, une motivation». On ne soupçonne pas à quel point la mobilisation est la source même de la réussite du projet qu'on lui soumet. Ensuite, l'ancrage doit se faire sur une réalité vécue soit par l'enfant ou le groupe-classe, mais doit toujours faire référence au présent. Il sera plus facile pour l'enfant de s'apercevoir d'un problème ou de poser un problème de cette façon. Les questions qui vont chercher les perceptions de l'enfant relativement à un problème sont très importantes pour l'enseignant. Elles permettent de prendre conscience des expériences premières dont parle Bachelard (1978) et aussi de se rendre compte de comment l'enfant aborde cette problématique. Suite à ces essais de réponses, l'habileté d'observation joue un rôle important dans le processus d'induction qui est centré sur le questionnement. Il découle de cette partie de la démarche tout un cheminement relié à la cueillette d'informations. Ensuite, il organise ses découvertes dans un ensemble cohérent grâce à la mise en oeuvre des

habiletés intellectuelles de comparaison, de classification... La phase III, échange-mise en commun, établit les liens entre les diverses découvertes dans un tout organisé. La synthèse qui fait appel à un grand nombre d'habiletés intellectuelles, quand elle est l'aboutissement d'un travail d'analyse et de recherche fait par les élèves, éclaire et complète ce travail et lui donne toute sa valeur. Elle constitue alors «l'ossature d'un enseignement vivant» (L. Cros, 1972). Suivra la généralisation qui, sous forme de principe, étend les caractéristiques de cet ensemble restreint à une classe plus grands d'éléments.

Dès le questionnement du début, on fait appel aux habiletés qui doivent être développées et cela au même titre que les connaissances. Lors de la phase III, les questions du début étant reprises, on peut vérifier si l'enfant, en plus d'acquérir des connaissances, a construit un savoir cohérent où ces connaissances ont été intégrées.

CONCLUSION

Nous avons signalé, dès le début de cette communication, que le développement des habiletés nous semblait poser des problèmes dans l'enseignement des sciences humaines au primaire parce qu'il était difficile de trouver un consensus sur une définition des habiletés intellectuelles. Nous avons signalé que les deux volets, objectifs d'apprentissage et démarche inductive, pouvaient également causer certains obstacles au développement des habiletés intellectuelles dans la mesure où l'une entrave la réalisation de l'autre. Ce ne sont là que des hypothèses. Pourtant, nous sommes toujours persuadée que si l'on s'entend sur le sens à donner aux habiletés intellectuelles, la démarche d'apprentissage basée sur la recherche demeure le moyen par excellence et ne devrait pas être sacrifiée au bénéfice d'une planification qui manque peut-être de réalisme. Notre préoccupation vous a été soumise. Bien que nous n'ayons pas la prétention de posséder les réponses précises au problème décrit, nous souhaitons cependant que cette rencontre puisse soulever des commentaires, susciter d'autres interrogations ou encore apporter des solutions.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, G. (1978).
Le nouvel esprit scientifique, Paris, P.U.F., 184 pages.

BLOOM, B. (1969).
Taxinomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : domaine cognitif, Traduit de l'américain par Marcel Lavallée, Montréal : Éducation Nouvelle, 232 pages.

BRUNER, J. (1960).
The Process of Education, 97 pages.

CROS, L. (1970).
L'école nouvelle témoigne, Cahiers de pédagogie moderne 41, Paris : Armand Colin.

GAGNÉ, R. M. (1976).
Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Traduction et adaptation Brien et Paquin, Montréal : H.R.W., 148 pages.

INRP (1986).
Histoire et géographie à l'écoute élémentaire pour une mutation, Recherches/Pratiques, Rencontres pédagogiques nº 13, 128 pages.

LAMBERT, G. et PICARD, J.-L. (1985).
Dans ma rue, Coll. Éveil à la réalité, Guide de l'enseignant, Montréal: C.E.C. 143 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981).
Programme d'études. Primaire, Sciences humaines, 62 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983).
Guide pédagogique. Primaire, Sciences humaines, 89 pages.

PIAGET, J. (1967).
La psychologie de l'intelligence, Paris : Armand Colin, 192 pages.

PIAGET, J. (1964).
Six études de psychologie, Paris : éditions Gonthier, 188 pages.

SCHWEBEL, R.-J. (1973).
Piaget à l'école, Paris : Denoël-Gonthier, 284 pages.

TABA, H. (1964).
Thinking in Elementary School Children, San Francisco Stat
College, Cooperative Research, Project nº 1574, 103 pages.

LA RECHERCHE ET LE PARTENARIAT AVEC LE MILIEU SCOLAIRE EN SCIENCES HUMAINES

MICHEL ALLARD
Professeur de didactique
Université du Québec à Montréal

1. LIENS QUI DOIVENT EXISTER ENTRE DIFFÉRENTS PALIERS D'ENSEIGNEMENT

On m'a demandé de vous entretenir, aujourd'hui, d'un sujet généralement peu traité, mais qui ne découvre pas moins l'un des aspects les plus importants des tenants et des aboutissants de la recherche en didactique, à savoir les liens qui doivent exister entre l'université et l'école, entre les didacticiens et les enseignants, c'est-à-dire entre un monde axé sur la contemplation et un autre sur l'action.

Admettons tout d'abord une situation de faits. D'une part, les enseignants reprochent aux didacticiens de produire des recherches qui ne cadrent pas avec la réalité. Les recherches menées, affirment-ils, ne sont pas applicables. Idéalistes, elles ne résolvent pas les problèmes concrets qui surgissent quotidiennement dans les salles de classe. Pas étonnant, disent-ils, qu'elles demeurent, une fois complétées, sur les rayons des bibliothèques.

D'autre part, les universitaires reprochent aux enseignants de ne pas mettre en pratique les résultats de leurs recherches. Ils se cantonnent, disent-ils, dans leurs vieilles habitudes et refusent toute initiative qui pourrait briser leur routine et leur quiétude.

La situation observée en didactique reflète le débat beaucoup plus large qui divise et tenaille actuellement l'université, à savoir si la recherche doit être orientée par les problématiques qui découlent du développement conceptuel d'une discipline ou plutôt par les questions issues des événements. «Disciplines or issues oriented» : voilà comment en anglais, on résume lapidairement l'enjeu du débat actuel. Il ne se limite pas au plan scolaire. Par-delà les mots, on remet en question le financement de l'université et, surtout, son statut et son rôle à l'intérieur de la collectivité. C'est toute la question des relations entre l'université et le secteur privé qui sous-tend le débat actuel.

Dans notre réflexion sur la nature des liens qui existent, ou qui devraient exister entre l'école et l'université, il faut garder à l'arrière-plan la toile de fond que nous venons de dépeindre.

Le didacticien, à cause de la nature même de son action, se situe très souvent au confluent de divers courants de pensée, d'autant que si on définit la didactique comme la science ayant pour objet l'acte d'enseigner. D'une part, le didacticien doit établir des principes généraux qui peuvent fonder un ou plusieurs modèles d'enseignement et, d'autre part, il lui appartient de concourir à la résolution de problèmes pratiques d'enseignement. La didactique ne saurait se réduire à une série d'énoncés théoriques et elle ne saurait non plus se transformer en un livre de recettes. Voilà le dilemme qui guette le didacticien. Dans ce contexte, il faut admettre qu'il apparaît tout à fait légitime que le didacticien poursuive des recherches sans toujours se préoccuper de leurs applications concrètes. En didactique des sciences humaines, les recherches théoriques entreprises au Québec par André Lefebvre, Micheline Johnson ou Christian Laville témoignent de la pertinence et de la fécondité de cette approche.

La résolution de problèmes concrets nécessite souvent de la part du chercheur une distanciation à la fois physique et intellectuelle. Souvent, il faut entreprendre des recherches fondamentales pour résoudre une énigme en apparence anodine. Le lien entre la recherche théorique et ses applications n'apparaît pas toujours évident. Par exemple, comment tenir compte, dans les programmes d'histoire, des différentes recherches entreprises sur la notion du temps? Le lien ne semble pas manifeste, d'autant que souvent des considérations d'ordre administratif, social ou politique influencent les prises de décision. Aussi, les recherches sur la notion du temps révèlent que ce n'est que vers l'âge de dix-douze ans que l'enfant peut reconstituer quelque peu le passé. Les programmes d'histoire devraient s'inspirer de ces faits. Cependant, les concepteurs de programme doivent aussi tenir compte de l'opinion publique exigeant que les principaux faits de l'histoire du pays soient enseignés, comme dans leur temps, disent-ils, dès les premières années de l'école primaire. Dans ce contexte, l'histoire des Amérindiens et des Inuits est abordée dès la quatrième année du cours primaire.

Ceci dit, il est permis de croire que l'université et l'école peuvent se compléter. Il importe que ces deux institutions collaborent à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans nos écoles et, peut-être, aussi à ne pas gaspiller temps, argent, talent et énergie.

2. RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET L'UNIVERSITÉ

Depuis plus de vingt ans, j'ai entrepris, à l'intérieur de deux groupes de recherches, de poursuivre des recherches regroupant des professeurs d'université et des étudiants, des conseillers pédagogiques et des enseignants ainsi que des représentants d'un troisième groupe, soit d'une fondation ou d'un musée. Fort et fier de cette expérience, je tâcherai de dégager quelques énoncés susceptibles de bonifier les relations entre l'école et l'université.

2.1 Reconnaissance de la spécificité des groupes concernés

Il faut tenir compte dans la mise en oeuvre de recherches conjointes de la spécifité des groupes impliqués.

Ainsi, si l'école vise le développement intégral de l'enfant, l'université doit faire avancer les connaissances par la recherche et les diffuser par l'enseignement. Chacune des autres institutions impliquées doit atteindre des objectifs qui lui sont propres.

Chacun des groupes doit aussi tenir compte d'un certain nombre de contraintes; ainsi l'école doit respecter le programme officiel; le musée doit tenir compte de sa collection; l'université doit se conformer aux règlements qui régissent les études avancées et aux règles relatives à la déontologie, etc. Chaque groupe doit tenir compte des contraintes imposées à l'autre groupe et s'en accommoder.

2.2 Attitude d'ouverture et de compréhension

Il faut, pour mener à bien un projet de recherche, faire preuve d'ouverture d'esprit et de compréhension. Chaque participant possède sa propre compréhension du problème et propose des solutions qui lui semblent prometteuses. Il importe que chaque participant puisse comprendre le point de vue de l'autre, le discuter sereinement et s'y rallier si nécessaire. Sur le plan de la recherche, les hypothèses ou les réponses anticipées n'apparaissent jamais d'une clarté évidente. En serait-il autrement qu'il serait inutile d'entreprendre des travaux de recherche!

2.3 Participation de tous les groupes concernés à toutes les étapes de la recherche

Il faut trouver un mode de fonctionnement qui favorise la participation de tous et de chacun. À cet égard, la mise sur pied d'un comité conjoint s'avère une solution efficace.

Dans l'un des groupes auquel j'ai participé, tous les enseignants participants ainsi qu'un professeur d'université prenaient part à des rencontres de travail bimensuelles. Les autres professeurs, les étudiants, le conseiller pédagogique, le représentant de la Fondation ne participaient jamais à ces rencontres.

Dans le groupe de recherche auquel j'appartiens présentement, un ou deux professeurs d'université, les étudiants, le conseiller pédagogique et un représentant du musée participent à des réunions mensuelles. Les autres professeurs, les enseignants ainsi que les employés du musée ne prennent jamais part à ces réunions à l'exception d'une réunion annuelle.

Deux groupes et deux structures, mais dans l'un ou l'autre cas, une table commune de discussion.

Il appartient au comité conjoint de prendre toutes les décisions relatives à la recherche. Il doit plus spécifiquement déterminer les objectifs, établir la problématique, concevoir et évaluer les outils pédagogiques et les instruments d'évaluation, etc. Quant à l'opérationnalisation, elle doit être confiée, selon le cas, à chacun des différents groupes compte tenu de leur compétence respective.

Le bon fonctionnement de trois groupes nécessite que toutes les décisions soient prises à l'unanimité, c'est-à-dire après le dégagement d'un consensus.

CONCLUSION

C'est en respectant ces quelques principes que nous avons réussi, depuis plus de vingt ans, à conduire des recherches en collaboration avec l'école. Certes, ce ne fut pas toujours facile. Mais en bout de course, le bilan que nous pouvons dresser s'avère, à notre avis, fort positif. À titre d'exemple, nous avons contribué à l'avancement des connaissances théoriques relatives à la fonction éducative du musée et

à la transformation des pratiques éducatives mises en oeuvre dans plusieurs musées.

Quelques thèses et plusieurs mémoires proviennent d'entreprises conjointes de recherches. Un certain nombre d'articles, d'ouvrages et d'instruments didactiques se sont inspirés de travaux communs de recherche. Nous avons participé à des recherches dont les résultats ne dorment pas sur les tablettes des bibliothèques. Certes, nous ne prétendons pas avoir transformé toute la didactique des sciences humaines, mais nous croyons avoir contribué à son progrès.

Il faut admettre qu'en conduisant des recherches conjointes, l'on ne peut, comme d'ailleurs dans tous les domaines de l'enseignement, transformer rapidement des pratiques quelquefois plus que centenaires ou encore changer radicalement des attitudes qui se sont forgées au cours des ans.

Il faut aussi se rappeler que l'éducation, à titre de science, n'est entrée à l'université, du moins au Québec, que depuis une quarantaine d'années. Cette science n'a pas encore clairement délimité son champ épistémologique en particulier face à d'autres sciences comme la psychologie ou encore la sociologie. De plus, il n'existe pas encore, du moins au Québec, de longues traditions de recherche en éducation. Aussi, dans notre analyse des relations entre l'université et l'école, il faut tenir compte de cet état de fait dont le contrôle échappe à tous.

MATÉRIEL DIDACTIQUE RÉGIONAL PRODUIT PAR LE MILIEU, DESTINÉ À L'ÉTUDE DES SCIENCES HUMAINES EN QUATRIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

ANDRÉ LA TERREUR
Conseiller pédagogique
Commission scolaire Jacques-Cartier

1. INTRODUCTION

Le nouveau *Programme des sciences humaines au primaire* vise à amener l'enfant à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit. Cet objectif s'inscrit dans une démarche d'apprentissage fondée sur la découverte de certaines réalités de son milieu immédiat, local et régional, du Québec et du Canada.

Le programme poursuit son objectif global dans une triple perspective de développement de l'élève, soit l'acquisition de connaissances par des activités d'éveil et d'initiation aux concepts des sciences humaines, le développement d'habiletés relatives à la démarche scientifique telle qu'elle est appliquée en sciences humaines et le développement d'attitudes intellectuelles et sociales.

Les objectifs terminaux qui viennent préciser ces orientations empruntent régulièrement la formulation «à l'aide de» qui commande l'utilisation d'un matériel didactique susceptible de favoriser chez l'enfant l'observation, la comparaison, la classification, l'établissement de relations entre les diverses dimensions spatiale, temporelle et sociale de la réalité, la formulation de questions, la production d'hypothèses et de synthèses personnelles.

Les activités que l'enseignant met sur pied en classe doivent donc, afin de répondre aux objectifs du programme, s'appuyer sur l'utilisation constante par l'élève d'un matériel didactique diversifié. Celui-ci doit comprendre, en plus du manuel de base, des atlas, des cartes, des illustrations, des photographies, des diapositives, des textes à caractère informatif décrivant les réalités à étudier, des données statistiques et des tableaux, des documents, etc. De plus, l'enseignant doit disposer des indications nécessaires afin d'articuler l'utilisation de cet

ensemble de matériel didactique selon les exigences du nouveau programme.

Ainsi, la production de matériel didactique, comme le matériel complémentaire à caractère régional, doit nécessairement s'inscrire à l'intérieur de ces grandes lignes directrices.

2. L'ENSEMBLE *CHEZ NOUS EN MONTÉRÉGIE*

2.1 La problématique du matériel didactique à caractère régional

Le nouveau *Programme des sciences humaines au primaire*[1] attribue aux élèves de chaque année du cours primaire un champ d'exploitation particulier : en quatrième année, c'est la région. Que ce soit pour initier les enfants de neuf ans à l'histoire et à la géographie ou pour les éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles ou aux réalités économiques, c'est toujours la région qui sera présentée sous différents aspects.

Bien que l'ensemble formant le manuel de base soit tenu de se pencher sur la région, il ne peut que se contenter de fournir des indications générales applicables à toutes les régions du Québec. On ne peut s'attendre à ce que les maisons d'édition produisent un matériel vraiment régional, le marché étant trop restreint.

Il appartient donc aux commissions scolaires de faire le nécessaire afin que leurs enseignants aient accès à un matériel didactique à caractère régional. Le *Cadre d'élaboration du guide pédagogique régional*[2] publié par la Direction des programmes en juin 1982 incitait déjà à agir en ce sens.

L'élaboration d'un matériel didactique régional est donc indispensable à l'application du programme de sciences humaines en quatrième année.

---

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'études primaires. Sciences humaines, histoire, géographie, vie économique et culturelle*, code 16-2600, Québec, Ministère de l'Éducation, octobre 1980.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Cadre d'élaboration du guide pédagogique régional. Sciences humaines, histoire, géographie, vie économique et culturelle, Primaire*, code 16-2601, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982.

2.2 Les contraintes et les solutions

Rendre disponible un matériel vraiment régional exige une somme de travail importante. Il faut identifier les besoins, trouver ce qui existe déjà, choisir ce qui convient, l'adapter, produire ou faire produire ce qui manque, organiser et structurer le tout et lui adjoindre des indications à caractère pédagogique.

On sait par ailleurs que les ressources financières sont limitées. Quant aux ressources humaines, elles n'existent qu'à certains endroits et dans des proportions variables.

Cependant, plusieurs commissions scolaires partagent la même région : l'élaboration locale d'un matériel régional représente donc un gaspillage de temps, d'énergie et d'argent.

Afin que les enseignants puissent disposer d'un matériel didactique régional, un projet est élaboré au cours de l'année scolaire 1984-1985 en Montérégie. Il propose l'association de plusieurs commissions scolaires du territoire et la mise en commun de ressources financières et humaines (conseillers pédagogiques, graphistes et secrétaires). Les travaux devaient s'étaler sur deux ans (1984-1985 et 1985-1986), ils s'étendront sur cinq ans.

Le projet qui a donné naissance au matériel *Chez nous en Montérégie* et à la production de *L'atlas régional de la Montérégie* vise donc à rassembler, à produire et, le cas échéant, à faire produire du matériel didactique à caractère régional pour le rendre d'abord disponible aux élèves des commissions scolaires participantes, soit Brossard, Greenfield Park, Jacques-Cartier, Mont-Fort, Saint-Exupéry et Taillon.

Cinq conseillers et conseillères pédagogiques ont travaillé à la production : Doris Beauregard-Roy, commission scolaire Saint-Exupéry; Adèle Girard, commission scolaire de Brossard; Roland Perré, commission scolaire de Brossard; Charles Doyle, commission scolaire Taillon; André La Terreur, commission scolaire Jacques-Cartier.

Deux cartographes professionnels, un enseignant formé en photographie, des recherchistes, divers pigistes et des enseignants ont été engagés pour travailler à la réalisation du matériel. Dès que leur planification le leur a permis, quelques enseignantes des cinq commissions scolaires instigatrices ont commencé à utiliser des versions

de rodage dans leur classe. À la suite de cette mise à l'essai, une révision a été amorcée.

Au terme du projet, chaque commission participante dispose de tous les éléments nécessaires à l'application adéquate du programme de sciences humaines en quatrième année pour la sous-région de Longueuil, en Montérégie. De plus, il est convenu de reproduire certains éléments de l'ensemble en plus grande quantité afin de répondre aux besoins des autres commissions scolaires du territoire.

3. DESCRIPTION DU MATÉRIEL

Le matériel didactique produit se présente sous quatre formes :

- des documents visuels, principalement des diapositives et des photographies qui illustrent les traits humains et physiques de notre région;
- des documents imprimés, soit des textes, des photos et des tableaux fournissant des informations sur les caractères géographiques, historiques, ethniques, sociaux, économiques et culturels de notre région;
- un ensemble de cartes permettant, entre autres, d'utiliser la région comme support au développement des habiletés décrites dans le programme de sciences humaines;
- des documents de soutien suggérant à l'enseignant des pistes d'exploitation respectant la démarche que prône le programme de sciences humaines et contenant des fiches d'activités à reproduire pour les élèves.

Voici la description complète du matériel produit :

- deux cartes murales en couleur, laminées, 88 cm sur 122 cm :
  - *La Montérégie (représentation partielle) : les voies de communication;*
  - *La Montérégie (représentation partielle) : l'utilisation du sol.*

  Les cartes couvrent le territoire qui va de Sorel à la frontière américaine et de l'Ontario jusqu'à Saint-Hyacinthe inclusivement.

- Une cassette, de type déclencheur prévue pour deux mises en situation :

- *Les Xaniens ont besoin d'aide;*
- *Les Xaniens veulent installer une base.*

• Un carrousel de quarante-quatre diapositives :

- *Qu'est-ce qui appartient à ma région?*

• Un carrousel de quatre-vingts diapositives :

- *Réalités de ma région.*

• Un fichier des municipalités de la région comprenant :

- quarante petites brochures 17,5 cm sur 21,5 cm en papier de couleur, comportant trois à neuf pages de texte destiné aux enfants. Chaque brochure décrit une municipalité au point de vue géographique, historique, économique et culturel et est fournie en cinq exemplaires;

- quarante pochettes contenant un nombre variable de diapositives pour chaque municipalité (total de trois cent cinquante diapositives);

- soixante-cinq photographies noir et blanc, 16 cm sur 24 cm.

L'ensemble est présenté dans une caisse de carton rigide. Les textes, les photos et les diapositives sont rangés dans des sacs de plastique suspendus à une tige.

• Six documents de soutien, 22 cm sur 28 cm :

- documents thématiques s'adressant au maître, comprenant des suggestions d'activités et incluant quarante-deux fiches à reproduire à l'intention des élèves.

• Sept cartes muettes ou semi-muettes, 28 cm sur 43 cm :

- *La Montérégie, muette, l'hydrographie seulement,*
- *La Montérégie, muette, l'hydrographie et les routes,*
- *La Montérégie, le relief et les cours d'eau,*
- *La Montérégie, les routes et les municipalités de plus de 3000 habitants,*
- *La Montérégie, l'espace urbanisé,*
- *La Montérégie, l'espace boisé,*
- *La Montérégie, l'espace agricole.*

- Un document de présentation.
- Des annexes réunies dans un document :
  - une liste des municipalités couvertes par le fichier;
  - des tableaux-synthèse présentant les municipalités;
  - une liste du matériel complémentaire disponible sur le marché;
  - une liste des principales sources bibliographiques;
  - une liste des fiches destinées aux élèves ainsi que des indications relatives à leur reproduction.
- Un atlas régional sur la Montérégie, produit en version française et anglaise.
- Un guide du maître, en version française, accompagnant l'atlas.

4. PLANIFICATION SUGGÉRÉE

En quatrième année, le mois de septembre et la première quinzaine d'octobre sont consacrés habituellement à l'étude du fonctionnement de la démocratie municipale. Ayant une portée locale, ce thème n'est pas couvert par le présent matériel. La période située entre la mi-octobre et la fin juin est dévolue à l'étude de la région et s'appuie sur l'utilisation du matériel *Chez nous en Montérégie*. Voici un exemple de planification annuelle.

MOIS	THÈMES
Septembre octobre	***La démocratie municipale***
Octobre novembre	***La région vécue*** Quels sont les noms de municipalités de la région que nous connaissons? Sur une carte, où se trouvent les municipalités que je connais? Est-ce que je peux représenter un élément caractéristique d'une municipalité que je connais?

Québec, Ministère de l'Éducation, 1982

Novembre décembre	***Les paysages*** Quels paysages appartiennent à ma région? Où peut-on installer un(e)... dans la région?
Janvier février	***Les gens*** Où vivent les gens de ma région? Y a-t-il des endroits plus peuplés, moins peuplés? Qui sont les gens de la région? Quelles langues parlent-ils? D'où viennent-ils? Que font les gens de la région pour gagner leur vie? Dans la région, il y a cent ans, les gens avaient-ils les mêmes occupations qu'aujourd'hui?
Février mars	***Les produits*** Quels sont les produits de la région? Quelle est l'histoire d'un produit? Il y a cent ans, les produits de la région étaient-ils les mêmes? Il y a cent ans, comment les produits de la région étaient-ils fabriqués?
Avril mai	***Les loisirs*** Que faisons-nous, où allons-nous pour occuper nos temps libres hors de la municipalité? Qu'est-ce que la région offre comme loisirs? Que faisaient nos parents et nos grands-parents pour occuper leurs temps libres?
Mai juin	***D'hier à aujourd'hui*** Quels événements importants sont survenus dans la région depuis une centaine d'années? Quels changements se sont produits dans la région depuis une centaine d'années?

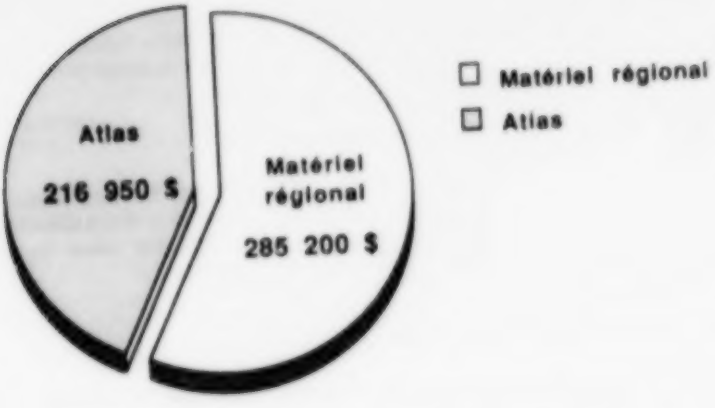
5. LES COÛTS DE PRODUCTION ET LE FINANCEMENT

La production de l'ensemble *Chez nous en Montérégie*, s'étale sur une période de cinq ans. La somme des coûts engendrés par l'édition de l'atlas et du matériel régional s'élève à un peu plus d'un demi

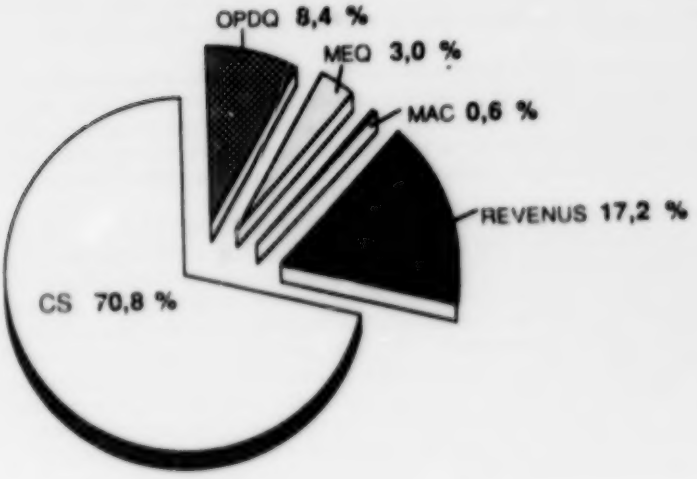
million de dollars. Ce montant inclut cependant les frais reliés au temps des conseillers et conseillères pédagogiques consacré au projet, soit 27 % des coûts (cf. Graphique 1). Le projet initial connaît de multiples développements au fil du temps; de nouveaux volets s'ajoutent comme la production de l'atlas et des grandes cartes murales. De nouvelles sources de financement et l'implication plus grande des commissions scolaires permettent la réalisation de tous les éléments de l'ensemble actuel.

Les six commissions scolaires participantes assument 70 % des frais de production. Elles se partagent les coûts à parts égales, sauf pour certains coûts reliés à la reproduction de matériel, lesquels sont facturés au prorata du nombre d'élèves de quatrième année dans chacune des commissions. Le financement provenant d'organismes gouvernementaux contribue également à amortir les coûts du projet. L'Office de planification et de développement du Québec et le ministère de l'Éducation du Québec financent 11 % des coûts de production — pour l'atlas — (cf. Graphique 2). La vente des éléments de l'ensemble aux autres commissions scolaires du territoire représentent 17 % du financement.

Graphique 1



Graphique 2



6. CONCLUSION

Le succès d'un projet de cette envergure repose sur un nombre considérable de facteurs. Voici, très brièvement, ceux qui apparaissent comme les plus importants.

- La *structure coopérative du projet* est la première condition pour assurer la disponibilité de ressources financières et humaines suffisantes afin de compléter la production et aussi pour surmonter les embûches inhérentes à ce type de projet.

- Le fait de regrouper les ressources de quelques commissions scolaires ne garantit pas cependant l'aboutissement du projet, encore faut-il que *tous* les intervenants — dirigeants administratifs, politiques, concepteurs, producteurs, etc. — aient *la conviction profonde de l'importance des sciences humaines dans la formation intégrale de l'enfant.*

- L'*implication d'experts compétents et déterminés* pour planifier, concevoir, produire et assurer le suivi des divers volets en cours de production, constitue la clé de voûte de la réussite d'un tel projet. De plus, les responsables doivent compter sur l'appui des dirigeants administratifs et politique des différentes commissions scolaires.

- Enfin, comme la production de matériel pédagogique approuvé par le ministère de l'Éducation représente des coûts de production élevés afin de répondre aux nombreux critères d'évaluation, il apparaît indispensable que les commissions scolaires comptent sur *d'autres sources de financement*, provenant du secteur privé ou gouvernemental.

Les quelques éléments mentionnés dans cette brève communication représentent *une* expérience de production de matériel didactique régional destiné aux élèves de quatrième année. Certaines considérations propres à la sous-région de Longueuil ne peuvent s'appliquer à toutes les régions du Québec, comme le large bassin de population qui la caractérise. Nous espérons, cependant, que cette description sommaire du projet *Chez nous en Montérégie* aura démontré la capacité du milieu à se prendre en main et aura encouragé d'autres commissions scolaires à faire preuve d'initiative pour mettre sur pied des projets afin que les sciences humaines puissent véritablement faire partie de la formation intégrale des enfants.

LE MANUEL SCOLAIRE : PANACÉE OU ENTRAVE?

MARCEL CHABOT
Direction des ressources didactiques
Ministère de l'Éducation

1. UN PEU D'HISTOIRE

1.1 Avant le déluge

Dans les années cinquante, alors que je fréquentais une petite école de rang, j'avais droit à un manuel fourni gratuitement par l'État, cela pour toutes les matières enseignées : français, mathématiques, géographie, histoire, anglais, connaissances usuelles, bienséance (eh oui!)... Ces manuels étaient très souvent produits et édités par des communautés religieuses, tant de femmes que d'hommes. En ce temps-là et dans toute la première moitié du XX[e] siècle, les manuels scolaires constituaient toute et l'unique bibliothèque à laquelle avait accès la majorité des jeunes Québécoises et Québécois, particulièrement celles et ceux des régions rurales. Ces manuels étaient à l'image des programmes d'alors, c'est-à-dire plutôt centrés sur les contenus, les notions à mémoriser et les exercices mécaniques.

1.2 Et vint le MEQ

Puis le Québec vira au rouge, couleur de l'enfer comme tout le monde sait! et dans *LE SAGE*, mais non moins impétueux courant de la Révolution tranquille, le ministère de l'Éducation du Québec fut créé. Sous l'impulsion de celui-ci, la pédagogie subit, en quelques années, une véritable cure de jouvence. À la fin des années soixante, de nouveaux programmes d'études remplaçaient les anciens, ceux de 1948 (primaire), 1956 (secondaire) et 1959 (primaire)[1]. Ces nouveaux programmes, appelés programmes-cadres[2], s'inspirant de courants pédagogiques fortement centrés sur l'enfant, ses intérêts, ses goûts, ses besoins, proposaient quelques grands objectifs généraux, mais peu de contenus. On indiquait des pistes, des voies, mais on laissait aux en-

---

[1] GRÉGOIRE, R., *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur francophone du Québec*. Québec, École nationale d'administration publique, 1986, 197 pages. Collection «Bilan et perspectives».

[2] Le *Programme-cadre de français des écoles élémentaires* (n° 16 2004) publié en septembre 1969, avait 8 pages, dont moins de 5 étaient complétées.

seignantes et aux enseignants, épaulés par les personnes-ressources de leurs commissions scolaires, le soin de choisir et d'exploiter les moyens appropriés pour atteindre les buts fixés. Beaucoup d'efforts furent alors investis dans l'élaboration de programmes locaux adaptés aux situations locales particulières. Cette décennie fut certes le point culminant de l'innovation et de la recherche pédagogiques au Québec. La ferveur et le dynamisme étaient au rendez-vous! Ce bouillonnement a peut-être donné lieu à quelques excès, mais au total le bilan de cette période est plus que positif.

Au cours de ces années, le manuel scolaire, tel qu'on le connaissait dans les années cinquante, tomba en désuétude. Inspirés par les nouvelles approches et méthodes, les enseignantes et les enseignants préféraient élaborer leurs propres situations d'apprentissage et choisir, dans l'environnement immédiat de l'élève, les contenus (textes, problèmes, etc.) correspondant à ses intérêts et à ses goûts. Après deux ou trois ans de pénible tâtonnement, on apprit à se passer peu à peu des idées en boîte et à faire flèche de tout bois. Cette attitude d'autonomie s'est heureusement perpétuée jusqu'à nos jours. En effet, un grand nombre de ces enseignantes et enseignants sont parmi celles et ceux qui ne se satisfont pas des manuels approuvés qu'ils doivent utiliser.

Il faut rappeler que les moyens audiovisuels, récemment découverts, étaient fort à la mode à la même époque et devaient bientôt remplacer, pour certains partisans inconditionnels de cette nouvelle quincaillerie, l'enseignant même.

1.3 Les temps modernes

Vers la fin de la même décennie, les journalistes alertèrent l'opinion : les jeunes ne savaient plus lire, écrire ou compter. L'innovation pédagogique n'avait pas produit les fruits espérés. Si les enfants semblaient plus épanouis à l'école, ils en sortaient plutôt ignorants. Il y avait bien sûr un peu de vrai dans ce cri d'alarme, mais à bien des égards, l'analyse de nos scribouillards patentés était incomplète et biaisée. Ils avaient oublié, comme la majorité des Québécois qui sont réputés pour avoir la mémoire bien courte, que l'objectif visé au début des années soixante-dix était de rendre l'école à l'enfant, de la dépoussiérer, de l'humaniser. Mais dix piges plus tard, ce n'est plus cet objectif qu'on évaluait. On avait planté un chêne et maintenant on voulait récolter des tomates, beaucoup de tomates. Surtout, on se gardait bien de révéler que malgré toutes les lacunes réelles du système, le bilan

global de l'éducation était positif : non seulement plus de jeunes savaient maintenant lire, écrire et compter, mais un plus grand nombre d'entre eux pouvaient le faire mieux que durant les années bénies de la première moitié du siècle. Ils apprenaient évidemment autre chose qu'à lire ou qu'à compter.

Il était donc temps, devant ce cruel échec, de revoir les programmes d'études. La publication, en 1979, de l'*École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, sonna le coup d'envoi d'une vaste opération de *revampage* du système d'éducation. Il fallait, entre autres, préciser (chapitre 7) les objectifs et les contenus des programmes d'études existants. Comme au Québec, *on ne regarde pas à la dépense*, on fit bien plus. En moins de cinq ans, on conçut de toutes pièces des programmes d'études entièrement nouveaux pour la très grande majorité des matières enseignées au primaire et au secondaire. À ce que je sache, cet exploit n'a pas de précédent.

Le même énoncé de politique consacrait un chapitre entier (chapitre 9) au matériel d'enseignement. On y préconisait de «redonner au manuel scolaire de base une place de premier plan dans les matériels d'enseignement». La Direction du matériel didactique (devenue plus tard la Direction des ressources didactiques) était alors créée pour mettre en oeuvre les recommandations formulées en ce sens. Il faut croire que cet organisme a agi avec une certaine efficacité puisque, vers 1987, les élèves du primaire et du secondaire pouvaient disposer d'au moins un manuel pour chaque matière obligatoire mentionnée dans les régimes pédagogiques. Aucun éditeur québécois ne pourra me contredire, je crois, si j'affirme que l'édition scolaire est en bien meilleure situation financière qu'elle ne l'était au tournant des années quatre-vingt. On évalue en effet à 40 M$ le marché actuel du manuel scolaire (et à 70 M$ si l'on inclut le marché du cahier périssable).

2. À CHACUN SON MANUEL

Bon, bien, tous les élèves québécois de la première classe du primaire à la cinquième classe du secondaire ont maintenant en main tous les manuels correspondant aux différentes matières obligatoires faisant partie du *curriculum*. Ces manuels *traduisent-ils* adéquatement les orientations pédagogiques privilégiées par les programmes d'études?

2.1 D'un programme l'autre

Les programmes d'études de la cuvée quatre-vingt ont une caractéristique commune : ils proposent tous une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Ces démarches se fondent, à des degrés divers, sur les grands principes de la pédagogie *ouverte*. Selon ces principes, tout apprentissage durable doit passer par l'expérience directe de l'enfant. Ce dernier doit être constamment placé en situation de *construire* son savoir en suivant un cheminement qui comporte trois grandes étapes : observation d'une réalité et cueillette des données (hypothèses); traitement de ces données (mise en relation avec d'autres données, etc.); essai de synthèse (confirmation des hypothèses, formulation de règles, généralisation, etc.).

Par ailleurs, ces mêmes programmes d'études, sauf un, le programme de français, contiennent une liste d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires dont certains sont obligatoires. De façon générale, ces objectifs visent le développement d'habiletés ou d'attitudes plutôt que l'acquisition de connaissances. Il y a donc cohérence entre les démarches privilégiées et les ojectifs à atteindre : on vise à *rendre l'élève habile à*..., ce qui sous-tend qu'il doit *faire* et non simplement *savoir*.

2.2 Faire des objectifs

Le hic, toutefois, lorsqu'on impose une série d'objectifs à atteindre, c'est que la voie se trouve toute tracée d'avance. Il reste alors peu d'espace, comme je l'ai déjà souligné ailleurs[3], pour la vie de la classe, pour les initiatives et les projets locaux *branchés* sur les goûts et les intérêts des élèves. En ce sens, on pourrait dire que les programmes d'études sont des êtres hybrides qui, d'une part, favorisent la pratique d'une pédagogie véritablement ouverte et centrée sur l'enfant et, d'autre part, tracent des limites plutôt strictes à l'action en indiquant des voies obligatoires à suivre, les objectifs. Il y a là, à mon avis, un paradoxe qui tire son origine du fait que les auteurs de ces programmes, *pégagogues de pointe*, dixit madame Gagnon, ont voulu ménager la chèvre et le chou : préciser les objectifs et les contenus, bien sûr, puisque tel était le mandat à remplir, mais aussi et surtout préserver les idéaux et les acquis des années soixante-dix. La soupe a parfois un drôle de goût!

---

[3] CHABOT, M. «L'espace pédagogique : l'enseignant, faiseur d'objectifs ou accoucheur d'apprentissage», *Vie pédagogique*, nº 64, janvier-février 1990.

Le cas des sciences humaines est peut-être un peu différent, puisque leur objet est précisément, du moins dans les premières années du primaire, le milieu immédiat de l'élève. Il est peut-être plus facile donc pour l'enseignante ou pour l'enseignant de se laisser parfois guider par les idées ou les intérêts qu'expriment ses écologistes, sociologues, historiens ou ethnologues en herbe.

2.3 Traduttore traditore

Qu'est-ce qu'un manuel, entendu dans le sens scolaire du terme? C'est, ou ce devrait être, un outil qui *traduit*, en moyens concrets et adaptés à la clientèle visée, les principes et les objectifs formulés dans un programme d'études. L'élève, auquel on demande de comparer, doit se trouver en présence d'objets ou de phénomènes se prêtant à la comparaison. Ces moyens, tels les ingrédients d'une recette, doivent être choisis, dosés et ordonnés avec soin en fonction de la fin poursuivie.

Comme dans tout travail de traduction, le risque de trahison est toujours présent. La difficulté pour un auteur de manuel est multiple. Il doit s'assurer qu'il traite de façon suffisante tous les objectifs mentionnés dans le programme d'études. Il doit veiller également à adopter le ton juste selon la clientèle visée et selon ce qu'il connaît de la situation de l'enseignement dans cette dernière. Quand il rédige un texte ou une activité, l'auteur de manuel se trouve dans une situation comparable à celle du dramaturge. Comme ce dernier, il doit *habiter* ses personnages et le lieu de l'action : une enseignante ou un enseignant d'une quarantaine d'années, vingt-cinq ou vingt-sept enfants un peu turbulents, une pièce pas très grande, surchauffée peut-être et encombrée, vers 14 h 35 un vendredi, juste après la récréation mais pas très longtemps avant le départ pour la fin de semaine. Il arrive donc parfois qu'un auteur doive jeter à la corbeille un scénario lui paraissant idéal pour atteindre tel objectif du programme d'études, car ce scénario ne pourra être mis en scène nulle part, jugé irréaliste ou invraisemblable. Il arrive qu'il ait à trancher entre le souhaitable et le faisable. Ne me demandez surtout pas de quel côté mon coeur balancerait si je me trouvais dans pareille situation!

2.3.1 *Oeuvre ouverte ou fermée*

De plus, le problème de traduction n'est certes pas facilité par le fait que les programmes d'études actuels sont fondés, comme je l'ai

souligné plus haut, sur les principes d'une pédagogie ouverte. Autre dilemme pour l'auteur : que doit-il imposer, comme tâches obligatoires, nécessaires et suffisantes en fonction des objectifs visés, et que doit-il laisser à l'initiative de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves? Si les activités proposées ont un caractère trop linéaire et trop directif, elles sont incompatibles avec l'idée d'une pédagogie centrée sur les besoins et les intérêts des enfants; par ailleurs, si elles sont complètement *ouvertes*, elles risquent de manquer la cible visée. Un manuel est, par définition, un objet fermé, dans le sens où son efficacité même dépend de la précision des moyens (textes, consignes, conseils, procédures, pistes, suggestions d'expériences, etc.) qu'il propose. Pourrait-on appeler manuel de décoration un ouvrage qui ne contiendrait que des généralités sur la façon d'aménager et de décorer les pièces d'une maison? La décoration a ses règles, ses lois, ses principes, ses *contenus* que tout bon manuel doit aborder et dont il doit traiter.

2.3.2 *Un monde rapetissé*

Cela m'amène un peu plus loin. Une pédagogie moderne, une pédagogie de fin de XX^e^ siècle peut-elle s'accommoder du seul manuel comme outil d'enseignement et d'apprentissage? L'enfant d'ici est quotidiennement bombardé de centaines d'images et de messages sur les sujets les plus divers. Des jeunes de sept ans en connaissent parfois plus sur la pollution, sur le sort des bélugas ou sur l'effet des herbicides que leurs parents. Les jeunes ont maintenant leurs propres émissions d'information à la télévision, pas si mauvaises, ma foi! et en font leur profit. À côté de cela, un manuel, si coloré soit-il, doit leur paraître bien *ordinaire*. Est-il d'ailleurs possible de réduire la réalité des sciences humaines, la vie en société, l'environnement, le temps, l'espace, à quelques feuilles de papier rassemblées entre deux couvertures?

Dans la classe des années quatre-vingt-dix, le manuel ne peut certes pas combler tous les besoins et ne constitue au mieux qu'un pis-aller comme outil d'apprentissage. Je ne nie pas qu'il puisse avoir son utilité, soit comme balise permettant de maintenir un certain cap sur l'objectif ultime à atteindre, soit comme une source d'inspiration ou de stimulation (des textes, des images, des suggestions d'activités ou d'expériences peuvent, s'ils sont adaptés et intéressants, suffire à déclencher le processus d'apprentissage). Chose certaine, le manuel scolaire ne représente qu'une bien faible portion de l'espace pédagogique.

2.3.3 *Manuel modèle ou modèle de manuel*

Lorsqu'on m'a demandé de venir présenter quelques réflexions sur le manuel scolaire dans le cadre de ce congrès, j'ai hésité, car sur le moment, je n'avais aucun modèle sur lequel m'appuyer. J'avais eu l'occasion de consulter plusieurs manuels différents au cours de ces dernières années, mais il m'apparaissait difficile d'en tirer, en peu de temps, un modèle général. La solution, si je puis dire, m'est venue d'ailleurs. D'abord, d'une étude commandée il y a quelques années à Roland Berger par la Direction de la technologie éducative[4]. Je me suis souvenu que l'auteur établissait, dans ce document, une distinction très intéressante entre le manuel d'enseignement et le manuel d'apprentissage. Un «manuel qui réunit les informations requises», écrivait-il, «qui *offre* plusieurs modes d'accès à ces informations, présente ces informations dans un langage accessible aux étudiantes et aux étudiants, propose divers modes de traitement des informations», autrement dit «un manuel fondé sur une pédagogie ouverte horizontale» constitue «un bon support pour le maître qui choisit cette pédagogie et ne limite guère celui qui choisit un pédagogie verticale et fermée». Il faut préciser ici que, pour Roland Berger, la pédagogie horizontale est celle qui favorise un rapport égalitaire entre l'enseignant et les élèves et que la pédagogie verticale est celle qui repose sur un rapport autoritaire entre le premier et les autres.

Comme les programmes de sciences humaines, on l'a souligné, se fondent sur une pédagogie ouverte, le manuel approprié, dans ce cas, serait le manuel d'apprentissage. Ce type de manuel se définit comme celui qui est structuré, dosé et ordonné pour favoriser la plus grande autonomie possible de l'élève. Il ouvre plusieurs portes à ce dernier, lui propose plus d'un cheminement tout en le conduisant à une sortie unique, l'objectif à atteindre. Le manuel d'apprentissage ainsi défini *s'adresse* directement à l'élève, sans l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant.

2.3.4 *L'apport de la sociolinguistique*

L'autre élément de solution m'est apparu, curieusement, à travers les réminiscences de mes lointaines études en linguistique. En fouillant dans la littérature relative à un cours, j'étais tombé, à l'époque, sur un document élaboré par un certain Daniel I. Slobin, lequel était intitulé *Field Manual*. Il s'agissait, si ma mémoire est fidèle, d'un recueil

---

[4] BERGER, R., *Grille d'analyse et de lecture des manuels scolaires*. Montréal, Ministère de l'Éducation, Direction de la technologie éducative, octobre 1981, 85 pages, document interne.

d'idées, de conseils et de procédures s'adressant à des étudiants universitaires en sociolinguistique. Muni de ce manuel, un étudiant pouvait partir sur le terrain réaliser toutes sortes de recherches et d'enquêtes. On lui fournissait même le nom de l'appareil d'enregistrement qu'il était souhaitable d'utiliser pour obtenir des résultats plus fidèles.

Un manuel conçu d'après ce modèle serait tout à fait compatible avec la démarche pédagogique que privilégie le programme d'études de sciences humaines. En effet, dans la mesure où la pédagogie des sciences humaines au primaire doit se traduire en un «examen attentif et continu des réalités... et recourir le plus souvent possible aux moyens directs tels les sorties (classes-promenades et visites éducatives) et les questionnaires (entrevues et sondages)», un *manuel de chantier* paraît l'outil tout indiqué. Je le conçois, ce manuel, comme une espèce de *carnet de l'explorateur-en-herbe*. Il s'adresserait directement à l'élève qui y trouverait les idées, les suggestions, les conseils et aussi les informations lui permettant de partir à la découverte du milieu dans tous ses aspects, historique, économique, géographique, humain, écologique, ethnographique, etc. Il serait, par son contenu et par son format, plus qu'un manuel, un *vade-mecum* plutôt, sorte de petit guide des *contenus essentiels* que l'on apporte avec soi où qu'on aille. Pour le caractériser encore mieux, je lui donnerais comme sous-titre : *petit livre rouge des sciences humaines*.

Il reviendrait toujours, certes, à l'enseignante ou à l'enseignant de créer, dans sa classe, les conditions favorables à l'étude du milieu. De fait, le rôle du *manuel de chantier* commencerait là où celui de l'enseignante ou de l'enseignant finirait, relativement à un thème ou à un sujet donné.

2.3.5 *Le matériel approuvé*

Les manuels approuvés par le ministre de l'Éducation correspondent-ils au modèle décrit ci-dessous? Sur le plan du contenu, on peut avancer que tel est le cas dans un grande mesure : pour l'ensemble des ouvrages approuvés, la démarche d'apprentissage est respectée de façon satisfaisante et les objectifs obligatoires sont adéquatement couverts. Il faut dire que les instruments d'évaluation utilisés accordent une place importante à ces deux aspects. Toutefois, le format de ces manuels et leur facture sont souvent peu compatibles avec l'idée du *travail sur le terrain*. Ils sont conçus pour être utilisés en classe de façon, j'oserais dire, scolaire.

Que surtout on ne prenne pas cette opinion comme une critique! Les auteurs de matériel didactique en sciences humaines se sont tout simplement conformés aux exigences imposées par le Ministère dans ses devis. Parmi ces exigences, aucune ne se référait au modèle que j'évoquais plus haut. Ce modèle tient à ma propre conception de la pédagogie et du matériel didactique. Mon but, en l'exposant, n'est pas de remettre en cause ce qu'on a produit jusqu'ici, mais plutôt de planter des balises pour l'avenir.

Comme mon collègue René Jobin, responsable des programmes d'études, je suis d'avis que les sciences humaines devraient occuper une bien plus grande place dans le *curriculum*. Et cet espace, l'école devrait être en mesure de le remplir complètement. Je souhaite que mes réflexions et que mes suggestions soient reçues dans cet esprit.

2.3.6 *La place des sciences humaines*

À propos de la place des sciences humaines, justement, une récente étude de la Direction de la coordination des réseaux (1989) sur l'application des régimes pédagogiques nous apprenait que dans 70 pour cent des cas, le temps réservé à l'enseignement des sciences humaines était inférieur à celui prévu au primaire, soit deux heures/semaine. Dans six pour cent des cas, les sciences humaines sont tout simplement ignorées. Ces chiffres révèlent, certes, un malaise. Selon moi, ce malaise est le résultat d'un écart difficile à combler entre le souhaitable et le possible. Je me demande si la *démission* de beaucoup d'enseignantes et d'enseignants n'est pas due d'abord et avant tout à la difficulté de *faire* des sciences humaines, tel que le préconise le programme, c'est-à-dire en se rendant le plus souvent possible sur le terrain. Il n'est pas simple, sans aide extérieure, de partir à la campagne avec vingt-sept petites personnes pleines d'entrain. Et puis, toute sortie n'est-elle pas vue, dans bien des milieux, comme une perte de temps? La pédagogie ouverte n'a pas bonne presse partout, il s'en faut de beaucoup. J'oserais même affirmer qu'elle est en nette régression.

Cela dit, il est loin d'être certain que le *manuel de chantier*, tel que je l'ai présenté, constitue l'outil approprié dans le cas des sciences humaines. Qui veut, en effet, d'une pédagogie ouverte qui place l'élève en situation de *construire* ses connaissances de la façon la plus autonome possible? Oh! bien sûr, c'est la visée toujours et partout affirmée, mais fournit-on les conditions pour la concrétiser? À quoi pourrait

servir un *manuel de chantier* à celui qu'on confine à l'espace de son pupitre?

4. LA PLACE ÉTROITE DU MANUEL

Le manuel scolaire est loin d'être une panacée. La pédagogie par le seul manuel est une pédagogie bien pauvre, quelque qualité qu'ait le manuel utilisé. D'ailleurs, la plupart des enseignantes et des enseignants font appel à d'autres ressources qu'ils élaborent eux-mêmes. Le manuel scolaire peut même constituer une entrave s'il propose des activités non compatibles avec les conditions de la pratique.

Il reste, comme le souligne Roland Berger dans le texte déjà cité, que le manuel favorisant une pédagogie ouverte n'est limitatif «ni pour le maître qui choisit une pédagogie ouverte, ni pour celui qui opte pour une pédagogie fermée». En proposant un modèle ouvert, on met toutes les chances de son côté, si l'on croit encore que la voie de l'ouverture vaut mieux que l'autre.

LA PRÉPARATION DES ÉTUDIANTS LORS DE LEUR ENTRÉE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : UN ÉTAT DE LA SITUATION À L'UNIVERSITÉ LAVAL

DOLLARD BEAUDOIN
Professeur de didactique
Université Laval

INTRODUCTION

Ce colloque sur les sciences humaines au primaire témoigne à la fois de nos inquiétudes, de notre questionnement, de nos frustrations. Les expériences que nous avons partagées avec les nombreux participants laissent entrevoir quelques percées lumineuses dans un ciel souvent couvert et sombre. Malheureusement, ce que j'ai à dire ne fera qu'ajouter des nuages à l'horizon.

J'ai toujours cru à la nécessité de la formation des maîtres — une nécessité fondamentale. *Les sciences humaines au primaire : histoire, géographie, vie économique, culturelle, démocratique*, sont de nature à donner le vertige à quiconque creuse un peu le contenu de ces «angles» d'étude. Responsable d'un cours obligatoire en première année du BEPP (Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire), à l'Université Laval, cours intitulé «Étude du milieu physique et humain I», je cherche toujours au début de chaque année à connaître la préparation en sciences et en sciences humaines reçue au cégep. Je demande aux étudiantes si elles ont suivi, entre autres, des cours d'histoire et de géographie durant leur cégep, et si oui, combien.

1. LA CLIENTÈLE

La moisson d'étudiantes qui s'inscrivent au Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire est abondante. Mais comme le programme est contingenté, seulement trois cents sont admises (pour environ 1250 demandes à l'automne 1990). Elles adorent les enfants, elles aiment les enfants, elles ont toujours rêvé d'être dans une classe un jour. Même si les postes sont rares, elles seront tellement bonnes que le milieu scolaire n'aura pas le choix que de leur faire une place. Ce que je viens de dire n'est que la reprise d'un refrain répété des dizaines de fois chaque automne par les nouvelles venues à l'univer-

sité, en sciences de l'éducation. Il ne semble pas y avoir de doute possible; la motivation et l'enthousiasme sont présents. Mais est-ce suffisant pour faire une bonne enseignante en sciences humaines? Je me limiterai à quelques statistiques sur les cours d'histoire et de géographie suivis au cégep.

2. COURS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE AU CÉGEP

En insistant sur les cours d'histoire et de géographie au cégep, je ne veux pas minimiser les cours dispensés au secondaire et au primaire. Ils sont aussi très importants, il va de soi. Mais pour les cours suivis au cégep, je suis toujours surpris de voir un certain nombre d'étudiantes ne pas se rappeler avoir suivi des cours et ignorer aussi combien. Ces cours n'ont pas dû laisser une marque très profonde. Mais venons en aux statistiques.

J'ai retenu deux trimestres : A-1988 et A-1989. Parmi cette clientèle, j'ai choisi au hasard 150 étudiantes par trimestre, soit 300 en tout. Je leur demandais si elles avaient suivi des cours d'histoire et de géographie au cégep. Le tableau suivant résume la compilation.

Tableau 1 — Cours suivis en histoire et géographie au cégep

	Ni histoire ni géographie	Pas d'histoire	Pas de géographie	Histoire et géographie
A-1988	68/150	87/150	93/150	31/150
A-1989	67/150	96/150	91/150	26/150

En pourcentage, nous avons les données suivantes :

- 45 % des étudiantes inscrites au Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire n'ont pas fait d'études en histoire et géographie au cégep;
- 61 % n'ont pas suivi de cours d'histoire;
- 61,3 % n'ont eu aucun cours de géographie;
- 19 % seulement ont suivi au moins un cours d'histoire et un cours de géographie.

En scrutant d'un peu plus près les données, on constate que :

- 33 étudiantes sur 300 ont suivi 1 cours d'histoire;
- 32 étudiantes sur 300 ont suivi 2 cours d'histoire;
- 21 étudiantes sur 300 ont suivi 3 cours d'histoire;
- 22 étudiantes sur 300 ont suivi 4 cours d'histoire.

Pour la géographie, les chiffres sont comparables :

- 35 étudiantes sur 300 ont suivi 1 cours de géographie;
- 35 étudiantes sur 300 ont suivi 2 cours de géographie;
- 22 étudiantes sur 300 ont suivi 3 cours de géographie;
- 14 étudiantes sur 300 ont suivi 4 cours de géographie.

Il me semble évident que nos étudiantes n'ont pas une préparation très poussée en sciences humaines. Impression confirmée par de petits tests-surprises administrés sans préavis au début des cours! Par exemple, prenons une carte muette du Québec, sur laquelle je demande d'indiquer à quoi correspond un chiffre situé sur la carte (océan, golfe, baie, pays, province, montagne...). Il y avait le golfe St-Laurent, la baie James, la baie d'Ungava, l'océan Atlantique, l'Ontario, le lac St-Jean, les Appalaches, le Nouveau-Brunswick, les États-Unis et Terre-Neuve. En gros, un test qu'un élève de 5e année devrait être en mesure de réussir!

Un tiers environ des étudiantes (sur 275) ont obtenu 50% ou moins. Six avaient zéro; dix, un point; 11, deux; 10, trois; 31, cinq. Par contre, 67 avaient 10 ou 9 bonnes réponses. L'Atlantique se retrouvait en Ontario, le Pacifique dans l'Atlantique, la baie d'Hudson dans la baie James. On ignorait la localisation du lac St-Jean, des Appalaches!

Je ne vous parlerai pas de leurs connaissances sur les méandres. J'aurais une belle anthologie à vous offrir et elle ne serait pas de nature à vous édifier! Et que dire de ceux et celles qui à la veille de quitter l'université pour l'enseignement, n'ont aucune idée des points cardinaux et de l'orientation?

3. OÙ EST LE COUPABLE?

Cette réflexion sur la préparation des futures enseignantes de sciences humaines au primaire ne doit pas être interprétée comme un jugement sur la qualité intellectuelle des étudiantes. On entend parfois

dire que cette qualité s'améliore. Je n'en suis pas certain, et il y aurait là, selon la formule consacrée, une belle recherche à faire. Je me contenterai donc de dire que les candidates au Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire possèdent les aptitudes intellectuelles nécessaires pour faire des études universitaires.

Le problème me semble se situer surtout au niveau des structures et du système. Si un élève peut passer à travers le primaire et le secondaire et terminer en demeurant un analphabète fonctionnel, que dire des sciences humaines? La qualité de l'enseignement au primaire et au secondaire doit être mise en cause. Je le répète, l'école est devenue un fourre-tout. Et dans les universités, il n'y a pas encore de didactique du fourre-tout... Et les cours de didactique en sciences humaines qui existent ne peuvent en trente heures — c'est le cas à l'Université Laval — fournir une formation englobant le contenu notionnel, les programmes, les concepts, les approches pédagogiques, les manuels, l'évaluation... Le zèle et la compétence des didacticiens se heurtent à ces contraintes qu'il est difficile de faire disparaître.

Il est facile, bien sûr, de pointer du doigt le système scolaire. D'autres coupables peuvent être désignés et les communications de ce colloque ne manquent pas de fournir des indices. Mais se plaindre ne règle rien. Il faut trouver des remèdes. Je limiterai mes suggestions à la formation des maîtres, des collègues ayant déjà abordé quelques-uns des autres problèmes.

4. VERS QUELLES SOLUTIONS?

En tout premier lieu, il importe de revaloriser les sciences humaines, l'histoire et la géographie, à tous les niveaux scolaires. Sans une prise de conscience, par la société québécoise, de la nécessité pour le futur citoyen de connaître son histoire et son espace, il n'y aura pas de changements substantiels dans les habitudes actuelles. Des incitations musclées de la part du ministère de l'Éducation du Québec seront donc nécessaires pour des programmes améliorés et non plus considérés «matières secondaires», quoi qu'on dise.

Pour l'admission au Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire à l'université, on souhaiterait un profil d'admission qui comprendrait des cours d'histoire et de géographie au cégep. Est-ce utopique? Est-ce impossible? Si on a la volonté, on trouvera les moyens!

Il y aurait lieu aussi de développer une «literacy» (une habileté à lire le temps et l'espace) en sciences humaines. Quel est le minimum vital qu'une future enseignante québécoise du primaire devrait posséder en histoire et en géographie? Étude à faire et qui pourrait faire l'objet d'un autre colloque.

En attendant des corrections au système actuel qui permet d'éviter histoire et géographie au cégep, il importerait d'obliger la future enseignante à un cours - au moins - de géographie et d'histoire en première année. Ce cours serait de trois crédits «lourds». Le cours actuel de milieu physique et humain n'est qu'un survol qui ne peut combler les lacunes accumulées des années antérieures.

CONCLUSION

Le cours de didactique des sciences humaines devrait revenir à trois crédits, au moins, et pouvoir être offert à des classes qui ne dépassent pas trente étudiantes. La didactique s'apprend par le contact humain, la manipulation, les échanges! Le vieux dicton «on apprend en faisant» est toujours vrai. Imaginez un apprenti ébéniste qui prétendrait apprendre son métier en écoutant un discours sur la façon de fabriquer un meuble. Malheureusement, c'est ce que l'on est en train de vouloir faire à Laval où les groupes passent à cinquante, soixante et plus!

Finalement, il faut engager les professeurs nécessaires pour dispenser l'enseignement du premier cycle et aussi pour la recherche, la direction et l'encadrement d'étudiantes graduées.

Je souhaite que ce colloque donne un nouvel élan à l'enseignement des sciences humaines au Québec. La situation actuelle n'a rien pour nous réjouir : sous-développement des connaissances en histoire et en géographie chez les enseignantes de demain, formation insuffisante dans le cadre du Baccalauréat en enseignement Préscolaire et Primaire, pénurie de formateurs et de formatrices à l'université, indifférence, souvent dans les milieux d'éducation, face à nos disciplines.

Je n'ai voulu rendre personne pessimiste, mais tout simplement motiver chacun à continuer la lutte pour faire reconnaître le rôle irremplacable de nos disciplines dans l'épanouissement d'une culture québécoise.

LE MILIEU SCOLAIRE, LE MINISTÈRE, L'UNIVERSITÉ : TROIS SOLITUDES DEVANT LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES

ou

LA VENUE D'UN NOUVEAU-NÉ DEVANT DES PARENTS IMPROVISÉS OU ABSENTS

SUZANNE AUBÉ
conseillère pédagogique
Commission scolaire des Chênes

Bientôt nous fêterons le dixième anniversaire du programme québécois de sciences humaines au primaire. Ce programme a dépassé le stade de l'enfance et a atteint l'âge de raison depuis quelques années. Si raisonnable soit-il, il semble s'adapter difficilement à notre système. Est-ce parce qu'au départ il est né avec un handicap insurmontable ou bien est-ce parce que le père, le Ministère, l'a quitté dès sa petite enfance laissant à la mère adoptive, la commission scolaire, toute la responsabilité de bien le comprendre. Abandonnée, la mère, avec plusieurs enfants en bas âge, sans ressource, avec une pension alimentaire difficile à obtenir, l'enfant passe ses premières années dans le «parc». Pendant ce temps, la tutrice de l'enfant, l'université, est presque toujours absente du Québec.

Maintenant, l'enfant a dix ans, parents et tutrice s'inquiètent de son sous-développement.

En fait, l'histoire se déroula ainsi : après une grossesse difficile, le Ministère a accouché, au début des années 1980, d'un bébé qu'il nomma «*Programme de sciences humaines*». Rapidement, il le présenta à sa mère adoptive, la commission scolaire, dans une belle couverture bleue. Il faut dire que le Ministère lui avait déjà présenté, à un rythme accéléré, d'autres enfants enrobés de belles couvertures bleues. La mère commença à trouver difficile de supporter la famille, surtout que chaque fois le père transmettait aux aidus de la commission scolaire, les conseillères et les conseillers pédagogiques, les valeurs, la démarche et les habiletés que chaque nouveau-né devait développer. Le programme transmis, le Ministère a disparu pendant plusieurs années, laissant la commission scolaire et ses aides avec très peu de ressources. Pendant ce temps, la tutrice, l'université, avait très peu de contact avec la mère; elle ne pouvait donc pas connaître son quotidien

ni les différentes difficultés auxquelles elle devait faire face. Aujourd'hui, dix ans après la naissance, le père, le Ministère, vient vérifier le développement de l'enfant. La tutrice, l'université, revient au pays et semble vouloir jouer un rôle dans le développement présent et futur de l'enfant, tandis que la mère, la commission scolaire, continue toujours d'accompagner le programme dans son cheminement.

Cette version animiste de l'histoire du *Programme de sciences humaines* est banale, mais nous permet de faire un bilan des responsabilités que chaque partie a jusqu'ici assumées. On constate que le programme s'est peu développé et à un rythme lent. Pourquoi?

Nous pourrions prétexter que les responsables de programmes du Ministère, avec leurs nombreux dossiers, ne pouvaient répondre à tous les besoins des conseillères et des conseillers pédagogiques et du personnel enseignant des commissions scolaires. Nous pourrions aussi dire que les universités n'ont pu offrir de soutien ni alléger la tâche des professionnelles et des professionnels des commissions scolaires, puisque ces dernières années, ce sont ces mêmes conseillères et conseillers qui ont souvent assumé, comme chargée ou chargé de cours, la formation dans le domaine des sciences humaines. Cette fluctuation du personnel enseignant universitaire ne pouvait donc pas inciter les professionnelles et les professionnels à se référer à ce milieu.

Mais il n'en demeure pas moins qu'il a fallu implanter ce programme. En l'absence d'aide pédagogique du Ministère et des universités, des conseillères et des conseillers se sont alors réunis et ont formé des groupes de travail ou de recherche pour construire des outils permettant de faciliter la compréhension du programme. Nous avons par contre obtenu le soutien matériel de base produit par les maisons d'édition. Il a permis d'illustrer ce programme qualifié jusque-là par beaucoup d'enseignantes et d'enseignants d'ésotérique, mais il n'a pas pour autant résolu tous les problèmes. Les commissions scolaires qui ont cru que les manuels de base remplaceraient à court ou à moyen terme les services professionnels s'aperçoivent, celles qui sont à l'écoute de leur personnel enseignant, qu'ils permettent surtout de mettre actuellement au grand jour les déficiences du programme lui-même et les carences de formation de leur personnel enseignant.

Malgré tous les efforts déployés, malgré le soin que nous avons mis à triturer dans tous les sens ce programme par des planifications systématisées, une hiérarchisation des habiletés à développer, une

spécification du domaine d'évaluation, il demeure encore peu enseigné dans nos commissions scolaires.

Il faudrait peut-être se poser la question à savoir si un tel programme, par ces objets d'apprentissage et ses objectifs convergents, offre à l'enfant la formation fondamentale désirée.

À mon avis, ce programme est une illustration de la philosophie de l'éducation ou même de l'instruction des années 1970. Nous sommes vingt ans plus tard. Il ne répond plus aux besoins actuels. Il faut penser qu'il forme les enfants de l'an 2000. Cette pensée cartésienne, cette manière d'appréhender la réalité actuelle est loin de l'Ère du Verseau. Il faut peut-être se demander pourquoi nous sommes en face de tant de mésadaptations de toutes sortes. Ce ne sont peut-être pas les enfants qui sont mésadaptés, ce sont peut-être nos programmes, notre façon de penser l'éducation qui n'est plus adaptée à la réalité socioculturelle d'aujourd'hui.

Et c'est dans cette perspective d'adaptation culturelle qu'il faut que des personnes du milieu scolaire, universitaire et ministériel revoient dès maintenant le programme.

Pourquoi maintenant?

Il serait important que le nouveau personnel des commissions scolaires de l'an 2000, puisqu'il y aura un départ massif d'enseignantes et d'enseignants d'ici dix ans, ait eu la formation universitaire avec un nouveau programme adapté à la réalité du XXI[e] siècle : les sciences humaines ayant pour premier but de permettre à l'enfant de comprendre sa réalité sociale et culturelle. Il serait donc important que ce processus de révision du programme soit enclenché dès maintenant par le Ministère et soutenu par les commissions scolaires et le milieu universitaire.

Il est vrai que ceci impliquera tant des ressources humaines que financières, mais je crois que les sciences humaines ont une place importante à jouer dans le développement global de l'enfant. Et si nous réalisons que les enfants d'aujourd'hui seront nos décideuses et décideurs de demain, nous redonnerons aux sciences humaines la place qui leur revient.

LE MILIEU, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET L'UNIVERSITÉ : TROIS SOLITUDES?

MICHEL CORON
Professeur de didactique
Université de Montréal

1. EXISTE-T-IL DES COLLABORATIONS ENTRE CES TROIS INSTANCES?

Avant de parler de collaboration, je préciserai brièvement la nature de ces trois instances.

Au niveau de la gestion, le ministère de l'Éducation est l'instance suprême; c'est à son initiative qu'ont été élaborés des programmes après consultation auprès de la population. De façon générale, ces programmes ont été conçus avec la collaboration de personnes-ressources venant du milieu scolaire. Ces personnes ont une très grande acuité pour cerner les problèmes d'enseignement à cause de leur expérience pratique. Mais cette perception demeure souvent empirique et les solutions proposées demeurent circonscrites à des problèmes immédiats. Par exemple, on se souvient que le matériel didactique ne devait pas offrir de manuel de l'élève. S'il existe, c'est parce que, concrètement, cela répondait à une demande expresse des parents et des enseignants. On peut donc dire que le Ministère exerce un certain leadership, mais que la norme initiale a tendance à se transformer en fonction des possibilités et des limites du milieu scolaire.

Le milieu scolaire a pour mandat d'appliquer ces programmes. La collaboration entre le Ministère et le milieu se résume habituellement à quelques journées pédagogiques et à la présence d'un conseiller pédagogique qui, bien souvent, est appelé à gérer plusieurs dossiers à la fois. L'adaptation aux normes des nouveaux programmes est telle que bien souvent l'enseignant se replie sur une pratique qui ne présente pas un véritable renouvellement. Contrairement à la didactique du français qui est perçue comme une discipline fondamentale, les sciences humaines n'ont pas fait l'objet d'une véritable implantation. On pourrait résumer cette collaboration de la façon suivante : le programme est là, les enseignants savent lire, qu'ils se débrouillent. Faut-il se surprendre ensuite que la pratique des sciences humaines se limite trop souvent à faire faire des exercices dans le manuel de l'élève?

Il faut donc insister pour que les sciences humaines soient perçues comme une discipline de base et que les deux heures/semaine attribuées à cette didactique soient utilement employées à favoriser un éveil à la démarche scientifique au lieu d'allonger les heures consacrées à la didactique du français.

L'évaluation de fin de cycle permettra peut-être de corriger cette tendance, mais il y a fort à parier qu'il en résultera un bourrage de crâne plus accentué. Si le ministère de l'Éducation était vraiment convaincu de la nécessité de fournir une formation scientifique aux élèves, probablement que cette collaboration serait plus évidente avec le milieu. Ce n'est pas le cas et il faut le déplorer. Ce n'est pas l'interdisciplinarité qui permettra de sortir les sciences humaines de leur état de sous-développement.

Quant aux universités, elles reflètent assez fidèlement la vision que l'on se fait des sciences humaines, tant au Ministère que dans le milieu : un seul cours, parfois obligatoire, parfois optionnel, parfois de deux crédits, parfois de trois, dans un local anonyme où s'entassent jusqu'à soixante-dix étudiants. Pendant ce temps, l'enseignement religieux ou moral accapare neuf crédits. À travers des prodiges d'invention, nous réussissons à sensibiliser les futurs maîtres à des dimensions qui sont loin d'être évidentes dans le programme ou dans les guides pédagogiques. En stage, c'est très souvent par les sciences humaines que les étudiants se familiarisent avec un groupe-classe et apportent auprès des enseignants une aide qui leur fait défaut.

Quant à la recherche universitaire, elle est pratiquement inexistante. Il n'est pas simple, en effet, de proposer des cheminements diversifiés qui, bien souvent sont perçus dans le milieu et par le Ministère comme une critique voilée du programme. L'argument le plus largement employé est que ces recherches facilitent davantage les publications du chercheur qu'elles n'aident les enseignants ou les élèves.

Bref, il existe une collaboration au niveau de l'implantation du programme, mais celle-ci ressemble plus à un mariage forcé où les partenaires parlent un même langage, mais où les concepts signifient des réalités très différentes.

2. OBJETS DE COLLABORATION POSSIBLES

Il existe trois objets sur lesquels l'université pourrait apporter sa contribution :

- la révision et l'évaluation des programmes : il paraît difficilement acceptable qu'un programme soit évalué uniquement à partir d'impressions formulées par les usagers;

- l'université a peut-être un mot à dire sur l'approbation du matériel didactique; lorsque cette tâche est confiée à une ou deux personnes choisies dans le milieu de l'enseignement, c'est uniquement l'aspect pratique qui risque d'être évalué au détriment d'autres facteurs, comme le traitement de l'information ou la démarche de recherche;

- l'université pourrait être impliquée davantage dans la politique d'implantation du programme au niveau des praticiens de l'enseignement et ce, à travers un mécanisme de consultation permanente. Bon nombre d'étudiants du mineur en éducation préscolaire et enseignement primaire pourraient apporter une contribution significative dans le cadre de projets comme les minorités ethniques, une pédagogie relative à l'environnement humain ou l'élaboration d'un matériel d'appoint en rapport avec les sciences humaines.

3. RÉPERCUSSIONS HUMAINES, FINANCIÈRES, INFRASTRUCTURES

Ce colloque réunit des représentants du milieu, du ministère de l'Éducation et de l'université. Pourquoi ne pas tenter d'élaborer ici une infrastructure qui permettrait, dans un premier temps, de poursuivre les échanges qui se sont amorcés et d'établir un ordre de priorité sur les éléments les plus importants du dossier des sciences humaines? Ma participation au comité de direction de la revue *Place publique* m'a permis de constater que ce ne sont pas les ressources humaines qui manquent, mais des objectifs qui favorisent une meilleure concertation des divers partenaires. C'est par des échanges continus que pourrait s'amenuiser le décalage qui existe présentement entre théorie et pratique.

4. QUELLES RETOMBÉES PEUT-ON ATTENDRE?

Dans le contexte actuel, le *Programme de sciences humaines* éprouve des difficultés majeures d'implantation. À chaque année, de

nouveaux besoins se font sentir et des pressions s'exercent pour occuper un temps horaire plus vaste quand ce n'est pas la place des sciences humaines. Entre l'attitude rigide qui consisterait à invoquer des arguments d'autorité pour assurer le maintien du programme et une attitude laxiste qui consisterait à utiliser les sciences humaines à toutes les sauces, il existe un certain nombre de principes qui font de cette discipline une expérience scolaire irremplaçable qu'il importerait de préciser à la lumière d'une pratique renouvelée et d'une théorie plus articulée sur l'élève. Ce n'est que par une étroite collaboration, ou mieux encore, par une coopération, que le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'université parviendront à sortir les sciences humaines de l'état de sous-développement qui les caractérise présentement.

UNE HISTOIRE, UNE GÉOGRAPHIE OU UNE ÉCONOMIE DE SOLITUDE?

MICHELINE LAVALLÉE
Direction générale des programmes
Ministère de l'Éducation du Québec

1. LA PLACE DES INTELLECTUELS ET DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE DANS LA SOCIÉTÉ

Nous sommes à parler de solitude. Peut-être y a-t-il solitude, mais j'espère que, d'en parler, nous allons apprendre à la conjurer.

Car parler de solitude entre nous, c'est déjà inquiétant. La société québécoise, pour comprendre sa réalité et assumer ses phases successives de développement, doit compter sur le discernement, l'intelligence et le courage de ceux et celles qui assument, pour elle et avec elle, une fonction intellectuelle ou administrative.

Dans les années cinquante, il faut se rappeler le rôle qu'ont joué les intellectuels dans le chantier que constituait la préparation de la Révolution tranquille : les facultés d'histoire et de sciences sociales ont assumé, à ce moment, un rôle décisif tant sur le plan de la connaissance de la société que sur celui de la formulation d'hypothèses d'un nouvel arrangement : Georges-Henri Lévesque, Lionel Groulx, André Laurendeau, Marcel Rioux, Guy Rocher, Fernand Dumont et tant d'autres qui ont exercé un rôle politique.

Alors, on ne s'étonnait pas de voir oeuvrer ensemble des intellectuels, des tribuns, des journalistes, des politiciens, des syndicalistes... L'urgence dans laquelle on était de redéfinir la dynamique sociale commandait la solidarité. La solitude n'était pas à l'ordre du jour.

Parce qu'ils fréquentent quotidiennement la jeunesse du pays, vivent comme en symbiose avec les grands chercheurs présents et passés et approfondissent les grandes problématiques avec un outillage approprié, les intellectuels assument des fonctions essentielles dans notre société : recherche diagnostique, réflexion critique, approfondissement théorique et formulation d'hypothèses de réorganisation.

C'est pour cela qu'existent la communauté universitaire et la liberté académique. Les intellectuels ont une fonction «propositionnelle» : ils sont les prospecteurs du présent et de l'avenir, il leur revient de

découvrir les filons, d'identifier les stratifications ou les concentrations. Ils doivent interpeller, avertir, révéler des masses critiques, envoyer des signaux.

L'administration publique, avec ses composantes constitutives, politique et gestion, assume la préoccupation quotidienne du système. Elle doit définir les objectifs, répondre aux besoins réels des citoyens, assurer le financement des mesures prises, assurer l'équilibre entre les divers groupes de pression, enfin accorder ses décisions à la psychologie des citoyens.

Fonction complexe et délicate, s'il en est, et pour laquelle l'administration publique, davantage en contexte de complémentarité professionnelle qu'en climat de contestation, a besoin d'être interpellée par les intellectuels. Souvent, on interpelle quand on rappelle, quand on rappelle qu'une dimension est oubliée, qu'un sous-ensemble est négligé, qu'un rééquilibrage devient nécessaire, qu'un nouveau concept s'impose. C'est en ce sens que je disais précédemment qu'intellectuels et administrateurs publics doivent se concevoir comme interreliés et complémentaires, solidaires, jamais solitaires. Ils doivent être conscients qu'ils assument ensemble le même réel, l'un proposant, l'autre réalisant. L'évolution est à ce prix. Et cela n'est pas proportionnel aux sommes investies dans des comités de recherche.

Le pouvoir de «proposition» des intellectuels est très grand, mais il est exigeant parce que les solutions, adoptées par l'administration, doivent être prudentielles, avoir été validées, s'intégrer dans l'écologie du système et avoir un certain caractère de permanence.

Après ces réflexions, il est inutile que je vous dise à quel point la solidarité s'impose à nous et à quel point une solitude qui se prolongerait provoquerait la stagnation de la société! Enfin, selon moi, c'est davantage notre aptitude idéologique que notre porte-monnaie qui devrait faire vivre entre nous, comme par devoir et par urgence, la dynamique de solidarité.

2. DE LA SOLITUDE À LA SOLIDARITÉ

Si nous désirons avoir une histoire de solidarité, il faut que nous en dessinions la géographie et l'économie.

Les défis qui se posent à nous sont immenses. Il y a là, presque à l'infini, un champ de prospection et d'investigation : celui du

développement de l'humain où il est des parties importantes de l'édifice qui sont quasi inexplorées.

Nous avons redéfini les programmes à partir d'une orientation pédagogique centrée sur la méthode historique et les habiletés. Jean Guitton disait : «La philosophie ne s'apprend pas de cerveau à cerveau mais de coeur à coeur». Comment faire pour que l'enseignement de l'histoire suscite la fascination chez le jeune? Comment faire pour qu'il en ait une expérience vivante? Comment faire pour l'enraciner dans sa civilisation? Comment faire pour que nous réalisions une formation fondamentale et intégrale?

On peut affirmer que les sciences humaines sont un aspect secondaire dans le cheminement de formation de l'élève. Nous, nous affirmons le contraire. «Notre mémoire est ce que nous ignorons le plus et que, sans le savoir, nous cherchons» (Hector Bianciotti). L'élève doit être initié à sa culture, à la mouvance de la civilisation, à l'univers symbolique qui le constitue, même à la géographie : «Alors naquit la communication entre mon coeur et la terre... ce pacte avec l'espace qui n'a jamais cessé d'exister dans ma vie» (Pablo Neruda). «Sans cet achèvement de la pensée après l'acte, sans l'articulation accomplie par le souvenir, il ne reste tout simplement aucune histoire qui peut être racontée» (Hannah Arendt).

Quelle est la sensibilité de la nouvelle génération? Quels sont les éléments de civilisation que nous devons transmettre, sans quoi nous risquons d'oublier un fondement? Comment, dans une perspective constructiviste, mettre l'élève en contact avec la cohorte d'humains qui a tout inventé dans les technologies, les arts et les sciences? Comment initier aux lois de la création et de la beauté? Comment transmettre les habiletés qui vont permettre à l'élève de comprendre le monde? Comment transmettre des savoirs qui soient des saveurs et qui auront, des années plus tard, encore bon goût? Comment dégager de l'histoire des hommes certaines significations et certaines clés d'interprétation?

L'école a une fonction civilisatrice. Voyez cet extrait d'Allan Bloom :

> «Imaginez un jeune de treize ans, assis dans la salle de séjour, en train de faire des mathématiques avec un *walkman* aux oreilles. Ce jeune bénéficie des libertés acquises au cours des siècles : il profite d'un confort et de loisirs procurés par l'économie la plus productive de l'histoire : la science a pénétré

> les secrets de la nature pour lui fournir les meilleurs moyens électroniques...».

mais il ne le sait pas, il ne valorise pas tout ce patrimoine qu'il a reçu. L'école a une fonction civilisatrice en ce sens qu'elle doit éveiller le jeune à ce qui est essentiel à son développement, à son bonheur, à sa profession.

Nous devons témoigner, avec Yves Duteil, que notre langue est «une langue belle, qui porte son histoire à travers son accent».

Ce sont là des défis et des valeurs qui nous sollicitent quotidiennement et que le film *Le cercle des poètes disparus* nous a rappelés. Un film sur l'école où un professeur amoureux de poésie et de culture apprend à ses élèves à devenir ce qu'ils sont.

Si nous nous acharnons dans nos solitudes, c'est que nous avons perdu le sentiment qui devrait nous habiter, le sentiment d'urgence concernant le développement intégral et fondamental de l'élève et le sentiment du devoir civique à assumer, celui de collaborer à la dynamique culturelle de la société québécoise.

POUR UNE COLLABORATION TRIPARTITE DANS UNE PERSPECTIVE DE RECHERCHE ACTION

YVES LENOIR,
Professeur de didactique
Université de Sherbrooke

Pour avoir enseigné au primaire et au secondaire pendant une bonne quinzaine d'années, pour avoir travaillé pendant cinq ans comme agent de développement pédagogique à la Direction des programmes au ministère de l'Éducation, pour avoir été président d'une association professionnelle pendant quelque quatre ans, pour avoir été conseiller pédagogique en sciences humaines durant dix ans, pour avoir assuré des charges de cours pendant un temps à peu près équivalent à l'université, pour être aujourd'hui professeur de didactique à l'Université de Sherbrooke, j'affirme, sans aucune hésitation, qu'une collaboration réelle et continue existe à l'intérieur d'institutions entre les trois regroupements, que constituent

- les didacticiens universitaires;
- les intervenants dans le milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directions d'école et même les directeurs des services éducatifs;
- les responsables du dossier au ministère de l'Éducation.

Ma conviction est profonde sur ce point. Mais de quelle collaboration s'agit-il? Comment la caractériser? À quels résultats peut-elle conduire au niveau de la formation en sciences humaines au primaire? Je ne prendrai en considération, dans cet exposé, que trois caractéristiques parmi d'autres qui me semblent pouvoir, sans nul doute, décrire le type de collaboration actuel entre l'université, le milieu scolaire et le ministère de l'Éducation. J'insisterai sur la troisième qui me paraît englober les deux autres.

1. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LA COLLABORATION

Une première caractéristique de cette collaboration est son caractère généralement bilatéral. Ainsi, j'observe ici et là, je vis et j'ai vécu personnellement de nombreuses situations de collaboration. Cependant, celles-ci lient une commission scolaire à une autre commission scolaire, un didacticien à une commission scolaire, un conseil-

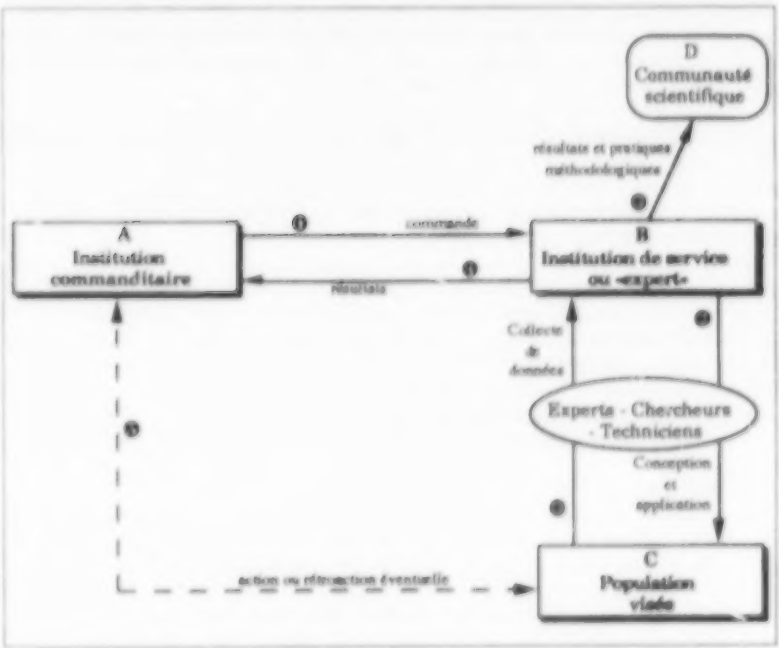
ler pédagogique au ministère de l'Éducation, et ainsi de suite. Ce n'est qu'exceptionnellement, lors d'événements bien particuliers, comme lors de ce colloque qui s'achève, que les trois paliers institutionnels se rencontrent et se parlent.

La deuxième caractéristique de cette collaboration réside dans sa dimension ponctuelle et limitée, sinon à oeillères et à la «va comme je te pousse». À titre strictement illustratif, je suis invité à intervenir dans telle commission scolaire pour y présenter le concept d'espace lors d'une journée pédagogique, ou encore, je suis appelé à assurer l'ensemble des ateliers d'implantation du programme d'études. Mais dans ce cas, il ne m'est pas possible d'obtenir ou de faire établir au préalable un diagnostic fondé de la situation de départ ni un portrait clair et précis de la situation désirée, si ce n'est *«on veut que les sciences humaines s'enseignent»*, *«le programme doit être appliqué»*. Pire, je travaille avec les enseignants des situations d'apprentissage requérant une planification intermédiaire, un matériel didactique approprié, des outils d'évaluation formative, mais rien n'est prévu pour harmoniser les opérations relatives à l'équipement des classes, à l'élaboration des modalités et des outils d'évaluation, à la production d'une planification intermédiaire (on confond entre le découpage du contenu dans un manuel et l'anticipation structurée des interventions éducatives) ou du bulletin descriptif (une page pour le français, une ligne pour les sciences humaines)! Je me demande parfois si la confusion entre «action» et «agitation» n'est pas en voie de se répandre.

La troisième caractéristique que je retiendrai, et sur laquelle je m'arrêterai, réfère au caractère privé, individuel, de la collaboration qui s'élabore au sein des trois champs institutionnels, qu'il s'agisse de recherche, de consultation ou d'intervention. Le type de relations qui s'établit entre les parties concernées fait appel à un modèle classique que je qualifierai de modèle industriel de la consultation privée. Je décrirai le processus de la façon suivante, comme le schéma ci-après l'illustre[1].

[1] Le schème est inspiré de G. Le Boterf, «La recherche action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux» *Pour*, juin-juillet 1983, 90, p. 115.

Schéma
LE MODÈLE INDUSTRIEL OU «CLASSIQUE» DES RELATIONS ENTRE LA RECHERCHE ET L'ACTION



1° Dans le cas d'une recherche ou d'une consultation

- *Première étape.* — Une institution commanditaire «A» (le ministère de l'Éducation, une commission scolaire, etc.) passe commande d'une recherche ou demande une consultation, à partir d'une préoccupation identifiée comme un vrai problème, à une institution de services (une université, un organisme privé, etc.) ou à un expert «B», c'est-à-dire à une personne dont la compétence est reconnue dans ce champ de préoccupation.

- *Deuxième étape.* — Cette institution ou cet expert, par l'intermédiaire de chercheurs, de spécialistes dans le domaine et de techniciens, ou simplement avec leur aide éventuelle, procède à

l'élaboration d'une méthodologie de recherche et à la production d'un dispositif d'enquête en vue soit de répondre à la question, soit d'atteindre l'objectif, soit de vérifier l'hypothèse qui aura été préalablement précisée, ou encore met sur pied les modalités de la consultation. Ces préparatifs menés à bien sont ensuite appliqués sur la population visée «C» (un groupe d'enseignants, de directeurs, de professionnels, etc.).

- *Troisième étape.* — Les informations recueillies sont ensuite traitées.

- *Quatrième étape.* — Les résultats obtenus sont communiqués à l'institution commanditaire.

- *Cinquième étape.* — Cette dernière peut alors, si elle le désire, à partir des conclusions reçues, entreprendre une action ou fournir une rétroaction auprès de la population ciblée, tandis que l'institution de service, certains de ses membres ou la personne experte qui ont mené la recherche ou qui ont agi à titre de consultants, vont finalement communiquer à la communauté scientifique «D» les résultats obtenus et le cheminement méthodologique utilisé.

2° Dans le cas d'une intervention

Bien souvent les opérations s'arrêtent malheureusement après les deux premières étapes (commande, élaboration et application). Il m'apparaît, en effet, bien rare qu'une réelle évaluation (qui dépasse la simple fiche d'évaluation remise aux participants à la fin de l'activité) soit menée de façon rigoureuse auprès de la population visée par l'institution commanditaire ou à sa demande, et, surtout, qu'un suivi soit assuré pour permettre de dégager les effets à moyen et à long terme de l'intervention. La troisième et la cinquième étape ne sont réalisées que dans la mesure où l'intervenant y trouve un profit pour ses recherches personnelles. Je ne fais ici que souligner le peu d'actions concrètes quant à la mise en place d'un processus de régulation continu indispensable pour soutenir et réorienter au besoin le processus de changement déclenché.

Le modèle de collaboration qui vient d'être sommairement décrit possède assurément sa légitimité scientifique et sa raison d'être, de même qu'il importe de reconnaître les apports dans le domaine de l'éducation qu'il a permis. Cependant, tout en ne l'écartant d'aucune manière d'un simple revers de la main, il est nécessaire d'en reconnaître les limites, d'en circonscrire la spécificité, de ne plus le poser

comme le modèle universel, par essence rationnel et scientifique, qui exclurait toute alternative ou en nierait la validité. Bien au contraire, il m'apparaît que d'autres modèles de collaboration sont concevables et peut-être même plus appropriés. Encore faut-il savoir quel est l'enjeu éducatif qui sous-tend cette collaboration entre les institutions et les acteurs sociaux impliqués.

En fonction de l'angle d'approche adopté, restrictif puisqu'il ne considère pas, par exemple, les enjeux politiques et économiques — il ne s'agit que du processus de collaboration éducatif entre des instances aux fonctions éducationnelles distinctes — cet enjeu se situe dans le rapport entre l'intervention éducative et son élaboration conceptuelle, que ce soit au niveau de la planification (ce qui inclut la planification de cours, la planification intermédiaire et la planification provinciale, c'est-à-dire la production d'un programme d'études) ou de la formation initiale comme continue, à l'université et dans le milieu scolaire. C'est dire que les trois niveaux institutionnels sont directement et intimement interreliés. L'enjeu réside donc dans le rapport qui se tisse entre la pratique et la théorie, entre la pédagogie et la didactique, entre l'actualisation dans l'action et l'action anticipatrice, bref, dans la conception qui préside à une certaine division du travail éducatif.

2. DES LIMITES AU MODÈLE INDUSTRIEL DE LA CONSULTATION PRIVÉE

Or, le modèle classique a des limites qui s'avèrent de plus en plus visibles, qui sont en tout cas de plus en plus contestées. Je n'en retiendrai ici que deux qui suffisent aux fins de cet exposé.

La première limite relève de la séparation, radicale pratiquement, qui s'observe dans les faits, en éducation, entre pratique et théorie. D'une part, sont réservées aux enseignants, qui sont considérés et qui s'affirment des praticiens, la pédagogie, la pratique et l'intervention éducative! D'autre part, aux autres intervenants, qu'il s'agisse, par exemple, de conseillers pédagogiques ou de professeurs de didactique auxquels on accole le titre de théoriciens, sont attribuées la didactique, la recherche et la planification éducative! Ce cloisonnement, qui me semble être l'un des principaux fondements sur lequel s'édifie une véritable solitude entre les trois groupes d'intervenants, de temps à autre bien entendu atténuée par des liens établis selon le modèle industriel de la consultation privée sommairement décrit précédemment, s'est vu institué formellement avec le *Discours de la méthode* carté-

sien[2] qui développe l'illusion de l'efficacité de la séparation entre pratique et théorie, entre l'observation scientifique et l'action. Ce modèle, qui repose sur le mythe d'une rationalité monolithique, aujourd'hui profondément battu en brèches[3], s'est vu légitimé à nouveau au XX^e siècle, entre autres à partir de la rupture bachelardienne[4], au nom d'un rationalisme qui entend démasquer tous les obstacles à l'épanouissement d'une pensée scientifique, mais aussi à partir de la coupure épistémologique althussérienne[5], au nom de la recherche d'une pureté théorique qui évacuerait toute influence idéologique du scientifique.

Plusieurs conséquences majeures découlent de cette dissociation artificielle. Signalons-en trois.

1° La pratique pédagogique est dramatiquement dévalorisée. Elle est réservée aux enseignants. Dès lors, ces derniers, les praticiens, s'enferment dans des modes d'intervention qui s'appuient sur une approche que Clanet et Bataille qualifient de phénoménologique subjectiviste, c'est-à-dire sur un empirisme naif, sur l'expérience découlant du tâtonnement empirique, sur *«une appréhension directe des phénomènes tels qu'ils se manifestent comme «naturels» et «allant de soi»*[6]. Sans référents didactiques, il ne leur est guère possible de se décentrer par rapport à leur pratique quotidienne pour l'analyser, de questionner le ou les modèles pédagogiques auxquels ils recourent, etc. Par ailleurs, ainsi que le stigmatise Legendre dans *L'éducation idiote*[7], les praticiens déclarent que la pratique ne se réfléchit pas et ils repoussent, au nom de la nécessité pragmatique et des contingences du quotidien, confondant théorie et verbalisme, l'objectivation qui est théorisation de la pratique. Et théoriser sa pratique, ce n'est pas échafauder une théorie sur son expérience, mais plutôt tenter progressivement, mais aussi

---

2 DESCARTES, R., *Discours de la méthode* suivi des *Méditations*, Paris, U.G.E., 1951, 315 pages.

3 Nous pensons plus spécifiquement aux travaux de l'École de Francfort, de M. Horkheimer, de H. Marcuse et de J. Habermas, mais aussi à ceux de M. Godelier, *Rationalité et irrationalité en économie*, Paris, Maspéro, 1974, 2 vol., 124 et 213 pages, et de J. Bude, *L'obscurantisme libéral et l'investigation sociologique*, Paris, Anthropos, 1973, 223 pages.

4 BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance scientifique*, Paris, Vrin, 1970, 257 pages.

5 ALTHUSSER, L., *Cours de philosophie pour scientifiques*, Paris, École normale supérieure, 1967-1968, ronéo, n.p.

6 CLANET, C. et BATAILLE, M., «Une recherche action sur la création éducative : ARPÈGE», *Psychologie et éducation*, 1979, 3, 2, p. 120.

7 LEGENDRE, R., *L'éducation future*, Montréal-Paris, Ville-Marie/F. Nathan, 1983, 413 pages (voir par exemple, p. 170, 213-214).

difficilement, d'en dégager l'intelligible, d'en articuler les composantes afin d'en saisir les rapports et les significations. Permettez-moi ici de citer Pierre Gillet :

«énoncer sa pratique dans le discours de la connaissance commune, c'est la banaliser et se rendre incapable d'en déduire autre chose que des énoncés de la connaissance commune; ainsi se boucle le cercle logique de la routine.

Élaborer la théorie de sa pratique implique une rupture épistémologique, c'est le prix de la connaissance vraie; c'est le prix aussi de son efficacité, car deux intentions ici se croisent : l'intention de faire «oeuvre savante» et l'intention de faire «oeuvre efficace»[8].

2° Les conceptions théoriques sont pour leur part largement déconnectées du quotidien de la pratique, du fait qu'elles relèvent d'une approche scientifico-objectiviste. Plutôt que de poser la rupture, indispensable certes à tout effort d'élaboration scientifique, en premier, comme une condition préalable à tout travail de réflexion scientifique et de nier ainsi toute valeur, toute signification et toute influence aux connaissances premières, aux présupposés et aux perceptions initiales qui régissent nos activités quotidiennes, sinon celles de devoir être d'abord détruites, car il s'agit d'opinions incompatibles avec la science, selon le point de vue de Bachelard[9], il importerait de concevoir cette rupture comme seconde, comme la résultante précisément d'un processus d'objectivation scientifique de la pratique, ce qui permettrait entre autres aux enseignants de ne pas être disqualifiés dès le départ.

Ainsi, si la connaissance phénoménologique subjectiviste colle à l'action et ne parvient pas à prendre du recul pour l'analyser, à la réfléchir critiquement, la connaissance scientifico-objectiviste appréhende, pour sa part, les pratiques pédagogiques du dehors, mais elle néglige de s'interroger sur les origines des connaissances et sur les modalités de leur production.

---

[8] GILLET, P., *Pour une pédagogique du l'enseignant-praticien*, Paris, P.U.F., 1987, p. 34. Pour sa part, A.T. Pearson relève qu'un «enseignement compétent est un mélange de trois éléments : la connaissance de la matière, la connaissance systématique de l'acte d'enseigner et l'expérience pratique réflexive», *The Teacher, Theory and Practice in Teacher Education*, New York/London, Routledge, 1989, p. 133.

[9] BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance scientifique*, op. cit., p. 14.

3° Une joute subtile s'établit entre la population qui est objet de recherche ou d'intervention et l'intervenant. D'une part, les premiers vont adopter des conduites variées en fonction de l'analyse de la situation qu'ils effectuent. Ainsi, on les verra se promener entre les attitudes extrêmes du «*cause toujours, mon lapin...*» et le «*si au moins on savait ce que tu veux me faire dire...*»! Ils ne répondent donc pas nécessairement en fonction de leurs convictions intimes, mais davantage en fonction de l'image qu'ils estiment de leur propre intérêt de projeter, ce qui peut conduire, dans des cas extrêmes, à de fausses informations ou à des comportements destinés à brouiller les pistes ou à créer un mur de protection face aux dangers que l'enquête ou l'intervention menée par le chercheur pourrait susciter. D'autre part, ce dernier s'efforce de trouver les stratégies les plus adéquates pour obtenir malgré tout les informations désirées ou pour assurer la réussite de l'intervention. En conséquence, la ruse est à l'honneur et requiert des investissements élevés.

La seconde limite concerne la conception de la relation entre le chercheur ou l'intervenant et la clientèle cible que véhicule le modèle industriel. D'une part, celle-ci est appréhendée en tant qu'objet de recherche, en tant que cobaye. Qu'il s'agisse de recherche, de consultation ou d'intervention, les enseignants constituant la population visée n'ont pas réellement prise sur les objectifs, sur les orientations, sur les modalités de la recherche, de la consultation ou de l'intervention, ni sur le traitement des données et la communication des résultats. D'autre part, le chercheur est, quant à lui, «non impliqué»; il est mis hors jeu par la règle positiviste qui veut qu'il soit objectif. Placé en position d'extériorité qui le rend passif, axiologiquement neutre dirait M. Weber, il ne peut que difficilement cerner les pratiques effectives vécues par les acteurs et saisir la dynamique réelle des structures sociales dans leurs dimensions informelles. Le voudrait-il? Entend-il se rapprocher du praticien et travailler de concert avec lui, s'impliquer et intervenir dans le milieu scolaire, le voilà alors frappé de non-reconnaissance institutionnelle, pourtant indispensable. En effet, l'institution universitaire n'accorde pas, ou alors si peu, de crédit à ce type d'activités. Quant aux travaux qui en résulteraient, leur diffusion demeure fort problématique et leur crédibilité reste limitée.

L'enjeu réside dès lors dans la mise en application d'une alternative méthodologique qui s'écarte à la fois de la tentation positiviste et objectiviste pour laquelle le savoir est préexistant et se dévoile aux yeux exercés et soutenus par des procédés adéquats, ou encore se révèle grâce à la transmission par une élite intellectuelle, et de la tentation pragmatico-instrumentale pour laquelle le «faire» égale le

savoir : ce qui est fait, ce qui est dit, ce qui est vu, équivaut à la vérité. Une collaboration tripartite doit abandonner les modèles «hétérologiques» où l'autre se substitue à et impose de l'extérieur, la vérité du plus fort prédominant à la suite d'un rapport conflictuel au sein duquel le Ministère joue, à l'occasion, le rôle de «Père Joseph», quand ce n'est pas celui du loup, et les modèles «autologiques» où le «dire», le «faire» de l'acteur suffit, chaque vérité s'isolant dans une sphère autonome.

3. UNE DOUBLE VOIE À EXPLORER : LA RECHERCHE ACTION ET UN CENTRE DE RECHERCHE QUÉBÉCOIS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La société québécoise a fait entrer, il y a quelque vingt ans, les sciences de l'éducation dans les universités. Mais leur opérationnalisation se réalise dans le milieu scolaire. Par ailleurs, la responsabilité des programmes d'études appartient au gouvernement.

Il m'apparaît, à la lueur de cette brève analyse, qu'une approche interactive, tripartite, fondée sur un modèle praxéologique, associant pratique pédagogique et conceptualisation didactique, pourrait constituer un véritable pas en avant dans la mise en place d'une collaboration entre les trois niveaux d'intervention qui me semblent complémentaires. En effet, en schématisant, on peut dire que la perspective empirique relève surtout du milieu scolaire, la perspective opératoire, du Ministère et la perspective théorique, de l'université. Or, ces trois perspectives ne peuvent être méthodologiquement et épistémologiquement dissociées sans susciter des dérives, pour reprendre le mot de Meirieu[10], dont les effets néfastes sur la relation éducative sont inévitables.

Tout en maintenant les approches historico-herméneutiques, c'est-à-dire les sciences compréhensives, qui visent la description et la théorisation des phénomènes en vue de comprendre l'enchaînement des significations et qui reposent sur un intérêt de connaissance pratique, et les approches positivistes, c'est-à-dire les sciences descriptives, qui visent à expliquer et à prédire en vue de dégager des relations de causalité et qui reposent sur un intérêt de connaissance technique (instrumental), je privilégierais une approche praxéologique qui vise la compréhension et l'agir réflexif en vue d'élucider de façon critique l'autocréation du social historique (le processus d'apprentissage dans

---

[10] MEIRIEU, Ph., *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985, p. 106-107; id., «Vers une pédagogie différenciée», *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet & Théodore Simon*, 1986, *86*, 606, p. 30-57.

notre cas), du point de vue de l'autodevenir (des visées de l'être humain confrontées aux finalités éducationnelles) et qui procède d'un intérêt de connaissance émancipatoire. Il m'apparaît que l'action responsable de la part des différents intervenants relève de cette approche praxéologique. Celle-ci implique l'interaction entre pratique et théorie, entre pédagogie et didactique, c'est-à-dire la recherche action, éclairée et médiatisée par un processus de régulation, ce que pourrait assurer un C.R.Q.S.E., un Centre de recherche québécois en sciences de l'éducation.

Ce lieu privilégié, où pourraient être débattus les problèmes spécifiques à l'éducation au Québec par tous les intervenants, éclairés au besoin de l'extérieur par les autres parties concernées, tels les spécialistes des différents champs disciplinaires, est une nécessité. Ce centre, subventionné par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, qui doivent y faire valoir leur leadership, pourrait jouer un rôle de médiation essentiel, en assurant précisément la double fonction de mise en relation entre l'université, le milieu scolaire et le ministère de l'Éducation, et de régulation des rapports entre théorie et pratique, didactique et pédagogie, qui s'y développeraient. Le Centre de recherche québécois en sciences de l'éducation pourrait, en tant que table de concertation permanente, promouvoir la mise en place, le maintien et le développement d'un dialogue continuel entre les parties aux expertises complémentaires concernées tant par la formation de la jeunesse québécoise que par celle des futurs enseignants. Sa création ne pourrait être que bénéfique pour chacune d'entre elles et pour la société québécoise tout entière. On observerait rapidement des retombées positives de divers ordres, relatives, par exemple, à une articulation plus étroite entre la recherche, les problèmes d'ordre didactique et l'action pédagogique dans le milieu, à une structuration de la formation des futurs enseignants plus attentive aux desiderata du milieu scolaire, à une analyse critique des programmes d'études actuels, à un encadrement de la production pédagogique, etc.

Enfin, grâce à ce centre, une réflexion systématique et rigoureuse sur le concept de recherche action en éducation, qui apparaît tellement intéressant et approprié, pourrait être entreprise. Entre le chercheur universitaire qui doit aussi être praticien, impliqué[11] dans la

11 L'implication (étymologiquement, plier, replier, entrelacer, du latin *plicare*), qui renvoie entre autres sens à l'idée de comporter de façon implicite, de «faire partie de», qu'on le veuille ou non, doit être nettement différenciée de l'idée d'engagement, qui suppose une prise de parti, un volontarisme, sinon un militantisme, et surtout de la fusion, en tant qu'insertion en totalité dans la situation éducative considérée. Comme le remarque G. Le Boterf, «*Sans cette distance critique et cette autonomie, le chercheur professionnel risquerait de ne devenir que*

situation éducative par l'acte de recherche, et donc chercheur-praticien, l'enseignant praticien qui doit être aussi chercheur, et donc praticien-chercheur, et tous les autres intervenants qui gèrent la relation éducative dans le milieu scolaire tout en étant parfois plus chercheurs-praticiens, parfois davantage praticiens-chercheurs, il doit s'établir des relations de coopération et d'éducation mutuelle, afin que puissent se concevoir et s'actualiser des projets de recherche action. Une condition à cette collaboration s'impose : la négociation de ces projets entre des partenaires égaux! Un Centre de recherche québécois en sciences de l'éducation pourrait assumer cette fonction.

le serviteur organique au service de l'idéologie de l'organisation. (« La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux », *Pour*, op. cit., p. 119).

SYNTHÈSE DES INTERVENTIONS

MARIO LAFOREST
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

La table ronde posait la question «*Le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'Université : trois solitudes?*» Une conseillère pédagogique, une haut-fonctionnaire du ministère de l'Éducation et trois professeurs d'université sont venus nous livrer leurs réponses à cette question. Des cinq communications entendues, pouvons-nous dégager des points de convergence? Existe-t-il des collaborations entre ces trois milieux? Une telle collaboration est-elle souhaitable? Quelles infrastructures faciliteraient une telle collaboration? Quels seraient les objets d'une telle collaboration?

Michel Allard, professeur à l'Université du Québec à Montréal, a illustré, dans son exposé, un type de collaboration pouvant s'établir entre des chercheurs universitaires et des représentants tant du milieu scolaire que du milieu des musées. Il démontre ainsi qu'entre différents milieux la collaboration est possible. Yves Lenoir, professeur à l'Université de Sherbrooke, pour sa part, affirme «*sans aucune hésitation qu'une collaboration réelle et continue existe entre ces trois regroupements, à l'intérieur d'institutions, qui sont constitués* :

- *par les didacticiens universitaires;*
- *par les intervenants dans le milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directions d'école et même les directeurs des services éducatifs;*
- *par les responsables du dossier au ministère de l'Éducation*».

Cependant, cette collaboration est «*généralement bilatérale* [liant] *une commission scolaire à une autre commission scolaire, un didacticien à une commission scolaire, un conseiller pédagogique au ministère de l'Éducation, et ainsi de suite*». Par ailleurs, Michel Coron, professeur à l'Université de Montréal, nous souligne que s'il existe «*une collaboration au niveau de l'implantation du programme [...] celle-ci ressemble à un mariage forcé où les partenaires parlent un même langage mais où les concepts signifient des réalités très différentes*». On comprend donc aisément le désarroi qu'exprime Suzanne Aubé, conseillère pédagogique, face à ce qu'elle perçoit comme l'absence prolongée du ministère de l'Éducation et des universités, en tant qu'établissements

responsables d'éducation, dans le dossier des sciences humaines au primaire. En effet, bien qu'il semble y avoir collaboration entre des individus provenant des différents milieux, il n'apparaît pas clairement que cette collaboration soit tripartite, pas plus qu'elle ne soit véritablement soutenue par les différentes institutions. De plus, les différences culturelles entre les trois milieux semblent faire entrave à une compréhension commune des problèmes préalable à toute collaboration. L'inquiétude de Micheline Lavallée face aux trois solitudes est donc tout à fait justifiée.

Malgré les problèmes identifiés, tous les intervenants s'entendent sur la nécessité d'une étroite collaboration. Micheline Lavallée, après avoir souligné l'importance des sciences humaines dans la formation de l'élève, conclut en parlant du *«sentiment d'urgence»* qui devrait nous habiter *«concernant le développement intégral et fondamental de l'élève, et le sentiment du devoir civique à assumer, celui de collaborer à la dynamique culturelle de la société québécoise»*.

Suzanne Aubé, après avoir remis en question la pertinence du programme actuel et tout en reconnaissant l'importance des sciences humaines, postule que *«ce ne sont peut-être pas les enfants qui sont mésadaptés, ce sont peut-être nos programmes, notre façon de penser l'éducation qui n'est plus adaptée à la réalité socioculturelle d'aujourd'hui»*. Elle y voit une nécessité de collaboration en mentionnant que *«c'est dans cette perspective d'adaptation culturelle qu'il faut que des personnes du milieu scolaire, universitaire et ministériel s'assoient ensemble et revoient dès maintenant le programme»*.

Michel Coron, quant à lui, identifie trois objets de collaboration possibles où l'Université pourrait apporter sa contribution :

- *la révision et l'évaluation des programmes [...];*
- *[...] l'approbation du matériel didactique [...];*
- *[...] la politique d'implantation du programme au niveau des praticiens de l'enseignement et ce, à travers un mécanisme de consultation permanente.*

Il conclut, lui aussi, en soulignant le caractère essentiel d'une étroite collaboration entre tous les intervenants pour l'avenir des sciences humaines au primaire : *«Ce n'est que par une étroite collaboration ou mieux encore par une coopération que le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation et l'Université, parviendront à sortir les sciences humai-*

nes de l'état de sous-développement qui les caractérise présentement».

Yves Lenoir souligne également l'importance d'une étroite collaboration. Il conclut de son exposé *«qu'une approche interactive, tripartite, fondée sur un modèle praxéologique, associant pratique pédagogique et conceptualisation didactique, pourrait constituer un véritable pas en avant dans la mise en place d'une collaboration entre les trois niveaux d'intervention qui lui apparaissent complémentaires. En effet, en schématisant, on peut dire que la perspective empirique relève surtout du milieu scolaire, la perspective opératoire du Ministère et la perspective théorique de l'Université. Or, ces trois perspectives ne peuvent être méthodologiquement et épistémologiquement dissociées sans susciter des dérives [...]».*

En résumé, les différents conférenciers reconnaissent qu'il existe différents exemples de collaboration, mais ils en sont généralement déçus parce que ceux-ci reposent davantage sur des volontés individuelles. Cette collaboration n'est à peu près jamais tripartite et aucune infrastructure ne vient faciliter la concertation et la collaboration dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Pourtant, tous sont d'accord pour affirmer que la collaboration est essentielle à la reconnaissance et au développement de la didactique des sciences humaines. Tous souhaitent qu'une telle collaboration s'établisse. Yves Lenoir suggère, à ce propos, de mettre en place un *«C.R.Q.S.E., un Centre de recherche québécois en sciences de l'éducation [...]. Ce centre, subventionné par le ministère de l'Éducation qui doit y faire valoir son leadership, pourrait jouer un rôle de médiation essentiel, en assurant précisément la double fonction de mise en relation entre l'Université, le milieu scolaire et le ministère de l'Éducation, et de régulation des rapports entre théorie et pratique, didactique et pédagogie, qui s'y développeraient. Le C.Q.R.S.E. pourrait, en tant que table de concertation permanente, promouvoir la mise en place, le maintien et le développement d'un dialogue continu entre les parties aux expertises complémentaires, concernées tant par la formation de la jeunesse québécoise que par celle des futurs enseignants».*

Bref, les représentants des différents milieux sont insatisfaits de la situation actuelle. Ils souhaitent voir une nouvelle collaboration s'instaurer et que soit créée une structure supportant la mise en place, le maintien et le développement de projets de recherche action impliquant tant le milieu scolaire que le ministère de l'Éducation et les universités. Cette structure pourrait très bien prendre la forme d'un *Centre de recherche québécois en sciences de l'éducation.*

SYNTHÈSE DU COLLOQUE

MARIO LAFOREST
YVES LENOIR
Responsables du colloque

1. RAPPEL DES COMMUNICATIONS

Durant les deux jours du colloque, nous avons tenté de faire un bilan partiel de l'enseignement des sciences humaines au primaire dix ans après le lancement d'un *nouveau* programme. Les Actes du colloque rendent compte de l'état de la situation.

Les trois premières communications ont porté sur la place des sciences humaines dans l'enseignement au primaire entre 1970 et 1990. Elles ont permis aux participants d'avoir un idée assez claire des grandeurs et misères de ce champ d'études.

Le premier texte, celui de Bruno Deshaies, a permis de connaître le point de vue du responsable des sciences humaines au ministère de l'Éducation du Québec au début des années soixante-dix sur l'évolution du domaine entre la fin des années soixante et 1977.

Cette première communication a été suivie par celle de René Jobin[1], responsable des sciences humaines au ministère de l'Éducation du Québec durant les années quatre-vingt. Celui-ci est venu présenter aux participants les différentes opérations menées par le Ministère depuis le lancement officiel du programme en 1981. Pour lui, le programme est valable; cependant, un certain nombre de problèmes liés aux pratiques enseignantes et à leur encadrement en empêchent une implantation complète et adéquate. Selon lui, les sciences humaines n'occupent pas toute la place qui leur revient dans le *curriculum* de l'écolier du primaire. Seule une réflexion en profondeur sur la relation étroite et nécessaire qui existe entre la formation fondamentale et les sciences humaines pourrait permettre de changer cette situation.

La troisième communication a été faite par deux responsables du dossier des sciences humaines dans deux commissions scolaires du grand Montréal. Robert Martineau et Denise Soulières retracent, à partir de différents documents et d'enquêtes réalisées entre 1981 et

[1] Malheureusement, la communication de R. Jobin n'a pu être publiée dans les Actes.

1989, les changements survenus dans la pratique péda-gogique des sciences humaines de la part des enseignants du primai-re. Pour eux, bien qu'il y ait un certain progrès quant au temps consa-cré à cette matière dans les classes, on ne respecte toujours pas le temps requis de deux heures par semaine. L'enseignement de cette matière reste inégal et l'application du programme est encore très pro-blématique. Ainsi, les auteurs attirent notre attention sur le fait qu'au deuxième cycle, on fait toujours de l'enseignement disciplinaire : his-toire et géographie. De plus, il semblerait, selon les données commu-niquées par ces deux conseillers pédagogiques, que les enseignants ne peuvent se fier à un soutien adéquat puisque les commissions sco-laires ne disposent pas d'un personnel professionnel suffisamment compétent et disponible pour effectuer un travail correct auprès des enseignants.

Ces trois premières communications ont été suivies par quatre communications portant sur des aspects plus fondamentaux du pro-gramme lui-même.

Mario Laforest, professeur de didactique au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, nous a livré son analyse des fondements explicites du programme de sciences humaines. Pour lui, ces fondements sont divergents. Ils se superpo-sent les uns aux autres selon une logique additive. Cette situation ne peut produire que de l'incohérence et on pourrait trouver là une des causes des difficultés d'application que connaît le programme actuel.

Christian Laville, professeur de didactique à l'Université Laval pose, quant à lui, le problème du passage des savoirs savants aux savoirs enseignés. Dans cette perspective, il souligne l'importance de la recherche épistémologique en sciences humaines.

Michel Coron, professeur au département de didactique à l'Université de Montréal, par le biais de l'apprentissage de la représen-tation cartographique au primaire, pose le problème de la signification des apprentissages proposés par le programme.

Yves Lenoir, professeur de didactique à l'Université de Sher-brooke, a confronté deux conceptions de l'enseignement des sciences humaines au primaire à partir de deux lectures des champs d'explora-tion proposés dans le programme : une lecture concentrique opposée à une lecture additive.

Les cinq communications qui ont suivi portaient sur divers aspects de la pratique enseignante en sciences humaines.

Jacqueline Gervais, directrice adjointe, et France Gadoury, conseillère pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal, ont présenté différentes pratiques relatives à l'enseignement des sciences humaines ayant cours dans les classes du primaire. Ces pratiques semblent loin d'être uniformisées. Elles seraient très liées aux croyances et aux valeurs des enseignants.

Marcelle Tremblay-Desrochers, professeure de didactique à l'Université Laval, est venue soulever le problème de l'intégration du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences humaines. Pour elle, les objectifs du programme viennent entraver la mise en place d'une démarche inductive et, partant, le développement des habiletés intellectuelles.

Michel Allard, professeur de didactique à l'Université du Québec à Montréal, a démontré la possibilité d'effectuer des recherches en partenariat avec différentes institutions (université, musée, milieu scolaire). Il a identifié un certain nombre de conditions facilitant la mise en oeuvre de projets communs.

André La Terreur, conseiller pédagogique à la Commission scolaire Jacques-Cartier, est ensuite venu présenter un matériel pédagogique régional produit par des conseillers pédagogiques. Cette communication a permis aux participants de prendre conscience de l'implication nécessaire des autorités scolaires locales en vue d'assurer le développement d'outils pédagogiques adéquats pour l'enseignement des sciences humaines au primaire.

Marcel Chabot, professionnel à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec, démontre par son texte que le manuel scolaire, même s'il est utile dans l'enseignement, ne peut se substituer à la démarche éducative qui le sous-tend.

La dernière communication du colloque est venue soulever le problème de la formation des enseignants en didactique des sciences humaines. Dollard Beaudoin, professeur de didactique à l'Université Laval, a abordé le problème des acquis culturels préalables des étudiants en formation des maîtres. Pour lui, ces acquis sont nettement déficients en ce qui a trait aux contenus des sciences humaines. Cela rend difficile l'apprentissage de la didactique relative à ce domaine par les futurs enseignants.

Le colloque s'est terminé par une table ronde portant sur les rapports entre les universités, le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire. Cette table ronde a permis de constater l'insatisfaction de chacun des groupes d'acteurs dans le domaine relativement à la situation qui prévaut depuis quelques années.

2. PROBLÈMES SOULEVÉS

Les communications auront permis de soulever un certain nombre de problèmes relatifs à l'enseignement des sciences humaines au primaire. De manière générale, nous pouvons regrouper ceux-ci sous cinq grandes rubriques :

- des problèmes liés à l'importance accordée aux sciences humaines dans le cursus primaire;
- des problèmes liés à la cohérence du programme proposé et à ses applications;
- des problèmes liés au soutien pédagogique accordé aux enseignants dans le cadre de l'application du programme;
- des problèmes liés à la recherche en partenariat entre universitaires et enseignants du primaire;
- des problèmes liés à la formation des enseignants dans le domaine.

Arrêtons-nous à chacune de ces catégories de problèmes.

2.1 Problèmes liés à l'importance accordée aux sciences humaines dans le cursus primaire

Dans son exposé, René Jobin a avancé l'idée que plusieurs problèmes d'implantation relèvent davantage du peu d'importance que l'on accorde à l'enseignement des sciences humaines dans le cursus scolaire que du contenu même du programme, de sa facture ou de la formation didactique des enseignants. Déjà, en 1982, un avis du Conseil supérieur de l'Éducation[2] soulignait le peu d'importance que l'on accordait à cette matière. Cet avis identifiait certaines raisons conduisant à une telle situation. Robert Martineau et Denise Soulières vont également dans ce sens : les sciences humaines ne semblent pas occuper en classe le temps dévolu par le régime pédagogique.

---

2 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le sort des matières dites «secondaires» au primaire. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1982.

élément d'explication des difficultés que l'on rencontre dans son application.

Quant à Yves Lenoir, il a présenté deux conceptions de l'exploration de la réalité humaine en classe ayant actuellement cours dans le milieu scolaire. Ces conceptions étant divergentes, elles conduisent chacune à une interprétation différente et donc à une application différente du programme. D'une part, on soutient un apprentissage intégré des sciences humaines en abordant l'étude des réalités en classe et, d'autre part, on transmet des faits de connaissance reliés aux disciplines.

Nos commentaires ne visaient pas à soulever tous les problèmes de cohérence interne liés à la conception du programme. Ainsi, par exemple, nous n'avons pas questionné la pertinence de fonder un programme uniquement sur des bases psychologiques décrivant le processus d'apprentissage sans référence à des fondements épistémologiques justifiant le recours à telle ou telle démarche scientifique. Ou encore, nous n'avons pas interrogé les critères qui ont conduit au choix des objets d'exploration et leur pertinence par rapport aux capacités d'appréhension du réel par l'enfant. Pas plus que nous avons mis en cause la cohérence de la structuration des objectifs... Ces questions, et d'autres, devront sans doute être abordées dans le futur.

2.2.2 Problèmes liés à l'application du programme

Plusieurs intervenants ont traité de ce type de problèmes dans leurs communications. France Gadoury et Jacqueline Gervais ont présenté différentes pratiques ayant cours dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. Ces pratiques ne sembleraient nullement uniformes, mais plutôt fort différentes et très inégales d'une classe à l'autre. Elles relèveraient davantage des croyances et des valeurs des individus qui enseignent plutôt que d'un rationnel pédagogique fourni par le programme ou par les guides qui l'accompagnent. Le modèle d'intervention le plus courant dans la pratique serait celui auquel recourent les tenants de l'école traditionnelle. Très peu d'enseignants référeraient à des modèles interactifs pour appliquer le programme dans leurs classes.

Robert Martineau et Denise Soulières vont dans le même sens. Pour eux, malgré une augmentation relative du temps d'enseignement consacré à cette matière entre 1981 et 1989, la mise en application du programme demeure problématique.

Marcelle Tremblay-Desrochers croit, elle aussi, que le programme n'est pas adéquatement appliqué. Selon elle, la structure et le contenu des objectifs du programme empêchent la mise en place d'une démarche inductive et, partant, le développement des habiletés intellectuelles.

Ainsi donc, nous constatons que plusieurs intervenants ont mis en doute l'application du programme dans les classes. Tant des universitaires que des responsables du milieu scolaire ont constaté que ce programme n'est pas appliqué ni de manière uniforme ni également sur l'ensemble du territoire québécois et ce, dix ans après son lancement officiel. Le moins que l'on puisse dire, c'est que si la volonté des auteurs du programme était de véhiculer un modèle nouveau de pédagogie, leur message n'est pas passé. D'aucune manière, les différents conférenciers nous ont permis de croire que les écoliers sont généralement placés en situation d'investigation structurante du réel. Bien au contraire, tous semblent s'accorder pour dire que la pédagogie de la transmission de contenus notionnels demeure dominante dans le milieu. Ce constat rejoint d'ailleurs les résultats d'une enquête très large menée à partir de 1978 auprès de la population enseignante du Québec[3].

2.3 *Problèmes liés au soutien pédagogique accordé aux enseignants dans le cadre de l'application du programme*

Deux communications ont soulevé cette problématique : celle de Robert Martineau et Denise Soulières et celle de Marcel Chabot. Il existe une maxime latine qui dit à peu près ceci : *« Deux esclaves qui parlent de liberté ne peuvent qu'en dire du mal »*. Il semble en aller ainsi dans l'enseignement des sciences humaines. En effet, bien que certains outils existent, ils sont généralement, soit absents des classes parce que les enseignants, faute de formation, n'en voient pas l'utilité, soit mal utilisés parce que les enseignants, faute de formation toujours, les utilisent dans un cadre magistral bien qu'ils n'aient pas été conçus à cette fin. De plus, les enseignants, face à l'absence de ressources professionnelles disponibles adéquates, ne peuvent se donner la formation didactique requise qui leur permettrait peut-être de changer la situation. En fait, il semble bien que l'enseignement des sciences humaines soit bloqué à l'intérieur d'un cercle vicieux. Cependant, la critique portée par plusieurs conférenciers relativement au programme,

3 CORMIER, R.A., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec : une étude sociopédagogique*, Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.

à sa structure, à son contenu et à sa cohérence, nous amène à nous interroger sur la viabilité d'un tel programme le jour où les enseignants seraient adéquatement formés...

2.4 *Problèmes liés à la recherche en partenariat entre universitaires et enseignants du primaire*

Une communication et la table ronde ont traité de cette problématique. Michel Allard a identifié, à partir de différents projets de recherche menés par le «Groupe de recherche éducation et musée» (GREM), certaines conditions essentielles à la mise en place de projets communs entre différents partenaires du milieu et les universités. Yves Lenoir a souligné, pour sa part, l'importance de mettre en place une structure permanente facilitant la mise en oeuvre de projets de recherche en éducation impliquant différentes collaborations. Lors de la table ronde, il a proposé la mise en place d'un Conseil québécois de recherche en sciences de l'éducation. En fait, si peu de recherches se font dans le domaine, c'est peut-être qu'aucune structure ne facilite leur mise en place et que peu de reconnaissance n'est accordé par les universités à ce type de recherche milieu-université.

2.5 *Problèmes liés à la formation des enseignants dans le domaine*

Dollard Beaudoin et Christian Laville ont abordé cette question. Leurs communications posent le problème de l'avenir de l'enseignement des sciences humaines au primaire. En effet, si, comme le laisse supposer les constatations de Dollard Beaudoin, les étudiantes et les étudiants inscrits dans les programmes de formation des maîtres n'ont pas les bases culturelles en sciences humaines requises pour aborder les problèmes didactiques reliés à l'enseignement de cette matière, comment pourront-ils assurer une application critique et adéquate de quelque programme que ce soit le jour où ils entreront en fonction? Dès lors, le problème que soulève Christian Laville est insoluble dans la mesure où les étudiantes et les étudiants ne peuvent questionner des contenus et des structures qu'ils ne possèdent pas. Sous-jacent aux problèmes soulevés ici, relié au développement culturel et à la formation scientifique, c'est tout le débat sur la sélection des candidats aux programmes de formation des maîtres qui est soulevé. D'autre part, les obstacles que rencontrent les futurs enseignants dans leur compréhension des contenus scientifiques les conduisent à les rejeter. Il semble, en effet, que l'incapacité de l'enseignant à traiter ces

contenus le porte souvent à attribuer cette incapacité aux écoliers : «Ils sont trop jeunes pour comprendre...».

CONCLUSION

Ainsi donc, le colloque aura permis à plusieurs conférenciers d'identifier un ensemble de problèmes dans le domaine de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Si la fonction des intellectuels est, entre autres, d'être critique face aux développements sociaux, nous pouvons certainement affirmer que les intervenants du colloque ont rempli leur mandat. Face à cette critique, certains participants se sont montrés inquiets et anxieux. Quelques-uns ont même été jusqu'à demander que l'on muselle la critique et que l'on poursuive l'implantation du programme sans en tenir compte comme si ce colloque n'avait jamais eu lieu. Une telle attitude nous a étonnés puisque le propre des scientifiques est de remettre en question leur connaissance pour la faire évoluer. C'est là un signe de santé intellectuelle.

À notre avis, les critiques formulées démontrent l'intérêt que portent les différents responsables des sciences humaines au Québec au développement de ce champ d'études au primaire. Il serait dangereux d'empêcher ces critiques de s'exprimer si l'on veut améliorer la qualité de nos interventions éducatives dans le domaine. En fait, à partir des constats faits lors de ce premier colloque, nous devons poursuivre nos recherches et surtout susciter d'autres occasions de rencontres entre didacticiens et intervenants scolaires. Quant à nous, nous entendons poursuivre les travaux entrepris et travailler à l'établissement de structures facilitant la conception, la mise en place et la reconnaissance de travaux de recherche impliquant les intervenants oeuvrant dans différentes institutions du réseau de l'éducation au Québec.

ANNEXE

PROGRAMME DU COLLOQUE

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE : DÉVELOPPEMENT, SOUS-DÉVELOPPEMENT OU DÉVELOPPEMENT DU SOUS-DÉVELOPPEMENT?

Lundi, 14 mai 1990

8 h 50 Yves Lenoir, Université de Sherbrooke.
Ouverture du colloque.

9 h 00 Bruno Deshaies, Gouvernement du Québec.
Souvenirs d'une fin d'époque. Les sciences humaines au primaire : 1970-1980.

9 h 40 René Jobin, Direction de la formation générale, Ministère de l'Éducation du Québec.
Le programme des sciences humaines au primaire, réalité en développement bien que...

10 h 50 Robert Martineau, Commission des écoles catholiques de Montréal; Denise Soulières, Commission scolaire de Saint-Eustache.
La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990.

11 h 30 Jean-Claude Dupuis, Université du Québec à Montréal.
La place de la didactique des sciences humaines dans la formation des maîtres, de 1969 à maintenant.

14 h 00 Mario Laforest, Université du Québec à Montréal.
Les fondements du programme d'études : une analyse.

14 h 40 Christian Laville, Université Laval.
L'épistémologie n'est peut-être pas nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment!

15 h 50 Michel Coron, Université de Montréal.
Carte cognitive et représentations cartographiques.

16 h 30 Yves Lenoir, Université de Sherbrooke.
Deux lectures des champs d'exploration : laquelle privilégier?

Mardi, 15 mai 1990

9 h 00 Jacqueline Gervais et France Gadoury, Commission des écoles catholiques de Montréal.
Des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines au primaire : quelques portraits marquants.

9 h 40 Marcelle Tremblay-Desrochers, Université Laval.
La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences humaines au primaire.

10 h 50 Michel Allard, Université du Québec à Montréal.
La recherche et le partenariat avec le milieu scolaire en sciences humaines.

11 h 30 André La Terreur, Commission scolaire Jacques-Cartier.
Le matériel didactique régional produit par le milieu, destiné à l'étude des sciences humaines en 4e année du primaire.

14 h 00 Marcel Chabot, Ministère de l'Éducation du Québec.
Le manuel scolaire : panacée ou entrave?

14 h 40 Dollard Beaudoin, Université Laval.
La préparation des étudiants lors de leur entrée au baccalauréat en enseignement au primaire : un état de la situation à l'Université Laval.

15 h 50 Table ronde.
Le milieu, le ministère de l'Éducation et l'université : trois solitudes?

Intervenants
- Micheline Lavallée, Ministère de l'Éducation du Québec;
- Roger Delisle, Commission scolaire de la Jeune-Lorette;
- Suzanne Aubé, Commission scolaire des Chênes;
- Michel Allard, Université du Québec à Montréal;
- Michel Coron, Université de Montréal;
- Yves Lenoir, Université de Sherbrooke.

Modérateur
- Mario Laforest, Université du Québec à Montréal

17 h 50 Mario Laforest, Université du Québec à Montréal.
Clôture du colloque.

Effectivement, il semble que les sciences humaines n'ont pas réussi en tant que matière dite *secondaire* à se faire reconnaître comme élément primordial de la formation fondamentale de l'écolier. Bien plus, ce statut ne leur a même pas permis d'occuper l'espace temporel qu'on leur reconnaît administrativement. Pourtant, ce champ d'études, avec celui des sciences de la nature, sont les deux seuls qui permettent aux écoliers de construire de manière réfléchie et critique leur représentation du réel. Ce sont ces deux champs qui, seuls avec les arts, permettent aux écoliers de conceptualiser leur milieu. Dès lors, leur statut de matière fondamentale devrait ressortir de façon évidente. La non-reconnaissance de ce statut viendrait-elle de ce que l'on confondrait matière fondamentale et matière de base? Ces dernières sont des matières-outils assurant l'expression de la réalité. Leur apprentissage implique donc que la réalité ait été préalablement construite. En fait, le problème du peu d'importance accordée aux sciences humaines dans le cursus primaire pourrait sans doute constituer une hypothèse intéressante à explorer face aux problèmes d'apprentissage dans les matières de communication.

Rien ne vient cependant infirmer, soulignons-le, l'impact d'autres facteurs, liés à la formation didactique et au perfectionnement des maîtres, à la structuration et au contenu du programme, ou encore, comme nous venons de le relever, à la compréhansion de sa place et de sa fonction dans le cursus du primaire, etc.

2.2 Problèmes liés à la cohérence du programme et à ses applications

Les conférenciers ont relevé deux types de problèmes parmi d'autres liés au programme lui-même : certains liés à sa conception, d'autres liés à son application.

2.2.1 *Problèmes liés à la conception du programme*

Dans leurs communications, les auteurs de la présente conclusion se sont arrêtés à l'analyse des fondements énoncés dans le programme et aux conceptions des champs d'exploration qui en découlent.

Mario Laforest a fait ressortir les incohérences relatives aux fondements énoncés dans le programme. Pour lui, la superposition de fondements divergents ne peut conduire qu'à une pratique pédagogique confuse. Cette particularité du programme pourrait constituer un

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPATATION SCOLAIRE

D. HADE (1989)
- Classes sociales et matériel

J. GIGNAC (1988)
- L'intégration d'enfants handicapés

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

L. LAFONTAINE (1983)
- Caractéristiques d'un discours informatif

L.-M. OUELLETTE (1984)
- Contextes de composition

G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989)
- Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises

L. LATENDRESSE (1984)
- Le discours narratif au préscolaire

J. TARDIF (1983)
- L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique

L. LATENDRESSE (1983)
- L'évaluation de la communication écrite au préscolaire

G. DESAUTELS (1983)
- Explorer le récit

S. POULIOT (1986)
- Le Fablac (maître et élève)

G. BESSETTE (1983)
- Le français par l'activité filmique

G.-R. ROY (1985)
- Genre et nombre : étude théorique
- Genre et nombre : étude appliquée

L. McNICOLL et G.-R. ROY (1985)
- Les homophones : problèmes et solutions

G. BESSETTE (1984)
- Le journal télévisé au 2e cycle du primaire

C. GAUDREAU (1990)
- Lire et rédiger au bureau : (guide du maître)
- Lire et rédiger au bureau : (manuel d'appr.)

L.-M. OUELLETTE (1983)
- L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit

L. McNICOLL et G.-R. ROY (1989)
- La pédagogie du brouillon

L. LATENDRESSE (1987)
- Pictogrammes et compréhension

J.-M. DOUTRELOUX (1989)
- Prise en charge et évaluation de l'oral

L. McNICOLL et G.-R. ROY (1983)
- Prénoms et variations orales, deux outils pour l'écrit

M. POUPART et M. MACHABÉE (1984)
- Supercrayon, un matériel type de lecture

DIDACTIQUE DES ARTS

F. CORPATAUX (1987)
- Musique et polarisation (guide pédagogique et deux volumes de pièces harmonisées)

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

M. BRÉZINA et D. DUBÉ (1985)
- Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN. (4 cahiers)

—— (1988)
- Problèmes de recherche en enseignement professionnel

P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989)
- Phénomènes électr. en soudage. (5 cahiers)
- Phénomènes chim. en soudage. (2 cahiers)

P. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988)
- Recherche et formation technologique

INTERCULTUREL

A. BEAUCHESNE (1987)
- Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver

A. BEAUCHESNE (1991)
- Éducation et pédagogie interculturelles

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

P. DUPONT, S. MARCEAU, M. GINGRAS
- Explorons des professions techniques et scientifiques. (1988)

PÉDAGOGIE

H. HENSLER, D. RAYMOND, F. ELBAZ (1983)
- Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire

G. DOYON (1983)
- Apprentissages par la communication

M. SCHOLER (éd.) (1987)
- La technologie éducative dans les universités du Québec

L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE
- Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique. (1991)

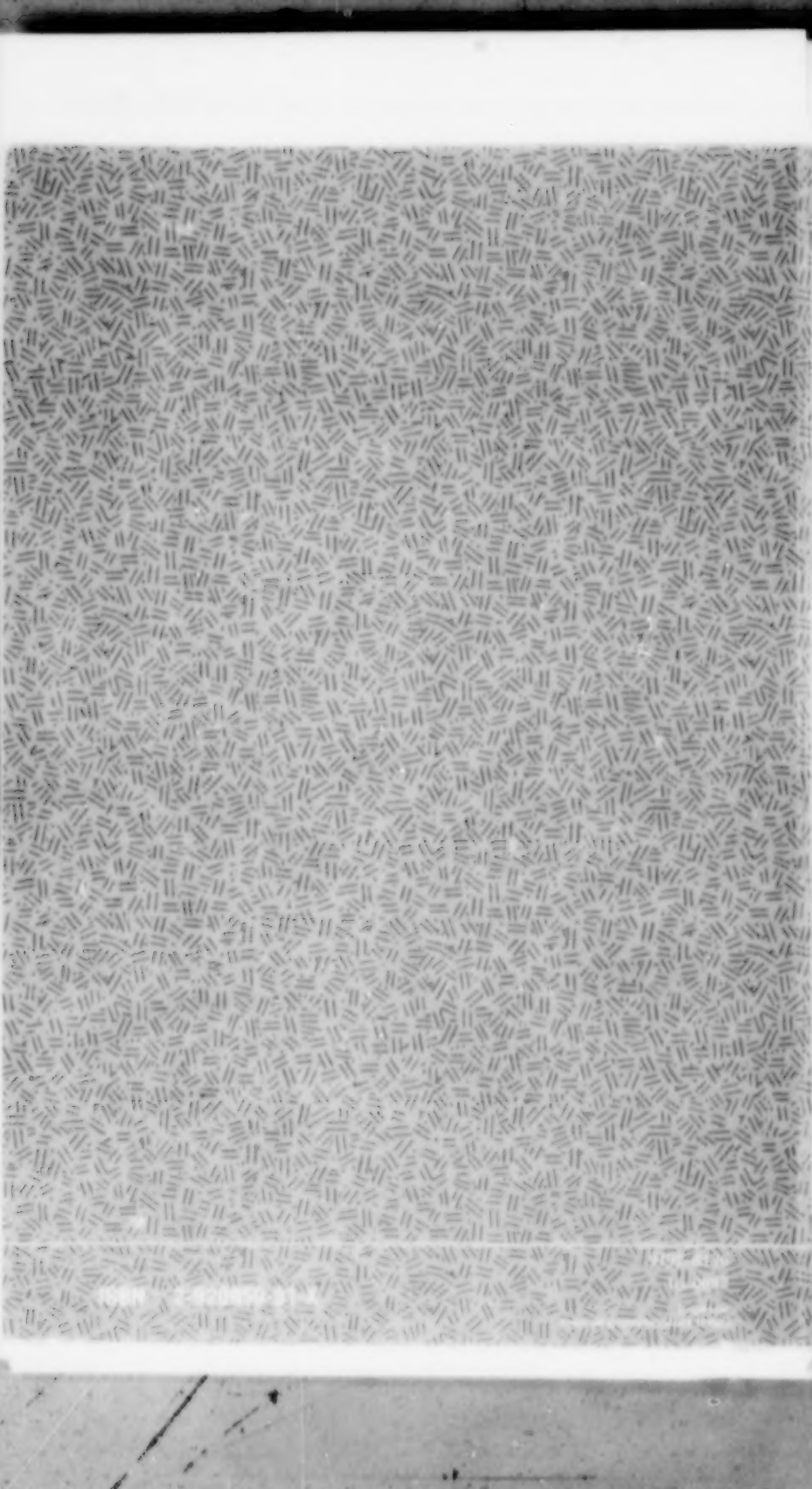
M. AUBÉ, H. OUELLET et L. PRÉFONTAINE (1987)
- Le portrait socio-pédagogique des enseignants d'I.S.I.

R. FORTIER (1988). Vivre à la maternelle

PSYCHOLOGIE

J. LIMOGES et R.-P. HÉBERT (1988)
- Développement en tête!

J. LIMOGES et D. PAUL (1990)
- Le développement du moi

DIVERS

—— (1990)
- Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation
- Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec